

ISSN:2477- 9482



Revista ntosemiótica

REVISTA ELECTRÓNICA DE SEMIÓTICA Y EDUCACIÓN



Deposito Legal: ppi 201402ME4570

Nº 11 ESPECIAL AÑO 2021 - 2022

CONTENIDO

Los sujetos de la educabilidad en el ambito escolar, su funcionamiento semiótico en el aprendizaje situado. *Írida García de Molero*

Doña Barbara en el discurso filmico. *Laura Alejandra Alvarado Villegas*

El héroe en la Novela de Denzil Romero (1938-1999): *La tragedia del generalísimo* (1983).
Libertad León González

Las lanzas coloradas de Arturo Uslar Pietri en el campo literario
José Carlos Cordero Cote

El momoy como arquetipo del inconsciente colectivo. *Lucía Andreina Parra Mendoza*

El cine foro como estrategia pedagógica en el aprendizaje de la Ciencias Sociales en la ETI “Laudelino Mejías”
Joffred Linares, Henry Rodríguez y Genaro Testa

Reseña de Libros: “Biblio te cuento Antología de Microrelatos”
Juan Joel Linares Simancas



Depósito legal: ppi201402ME4570 / ISSN: 2477-9482

Nº 11 ESPECIAL 2021 - 2022

Revista Ontosemiótica

Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL)

Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes

Trujillo, Venezuela



Revista Ontosemiótica

Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL)

Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes

Depósito legal: ppi201402ME4570 / ISSN: 2477-9482

Diagramación:

Mgs. Liseth A. Villasmil Faría y Mgs. Ally Rafael mendoza

Traducción:

Eveling Urbina y Olga Montilla

2021-2022 © Universidad de Los Andes

Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes

Trujillo, Venezuela

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Venezuela. Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito.

LA REVISTA ONTOSEMIÓTICA POSEEE ACREDITACIÓN DEL CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO, HUMANÍSTICO, TECNOLÓGICO Y DE LAS ARTES. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-VENEZUELA (CDCHTA-ULA).



LA REVISTA ONTOSEMIÓTICA, ASEGURA QUE LOS EDITORES, AUTORES Y ÁRBITROS CUMPLEN CON LAS NORMAS ÉTICAS INTERNACIONALES DURANTE EL PROCESO DE ARBITRAJE Y PUBLICACIÓN. DEL MISMO MODO APLICA LOS PRINCIPIOS ESTABLECIDOS POR EL COMITÉ DE ÉTICA EN PUBLICACIONES CIENTÍFICAS (COPE).

IGUALMENTE TODOS LOS TRABAJOS ESTÁN SOMETIDOS A UN PROCESO DE ARBITRAJE Y DE VERIFICACIÓN POR PLAGIO.



Revista Ontosemiótica

Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL)

Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes

Depósito legal: ppi201402ME4570 / ISSN: 2477-9482

Consejo de Redacción

Rosa Amelia Asuaje (Universidad de Los Andes, Venezuela)

Mariela Pérez (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela)

Lucía Andreína Parra (Universidad de Los Andes Núcleo “Rafael Rangel”, Venezuela)

Beatriz Elena Coronado Barreto (Universidad de Los Andes Núcleo “Rafael Rangel”, Venezuela)

Arturo José Bastidas Delgado (Universidad de Los Andes Núcleo “Rafael Rangel”, Venezuela)

Ally Rafael Mendoza (Universidad de Los Andes Núcleo “Rafael Rangel”, Venezuela)

Rohmer Samuel Rivera (Universidad de Los Andes Núcleo “Rafael Rangel”, Venezuela)

Pedro Rivas (Universidad de Los Andes, Venezuela)

Susan Sarem (Universidad Nacional de Tucumán, República Argentina)

Luis Barrera Linares (Universidad Simón Bolívar, Venezuela)

Director

Luis Javier Hernández Carmona. luish@ula.ve (Universidad de Los Andes Núcleo “Rafael Rangel”,
Trujillo estado Trujillo, Venezuela)

Subdirector

Arturo José Bastidas Delgado. bastidas.arturo@gmail.com (Universidad de Los Andes Núcleo “Rafael Rangel”, Venezuela)

Comisión de arbitraje

Rutilio García

José Enrique Finol

Alfredo Cid Jurado

Enrique Plata

Vanessa Márquez

Mariely del V. Rosales V

José Javier Capera F.

La Revista Ontosemiótica, indizada en REVENCYT, y en el Directorio de Revistas Deycrit - Sur, es una publicación del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL) de la Universidad de Los Andes, (Núcleo “Rafael Rangel”, Trujillo - Venezuela). Fue fundada el 28 de noviembre de 2013, es una publicación periódica, de aparición trimestral, arbitrada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores que tiene como finalidad ser un órgano de divulgación de la producción intelectual derivada de las diferentes líneas de investigación del Lisyl. Así como también de los resultados académicos de foros, coloquios, simposios y seminarios en el área de la semiótica y sus desdoblamientos en una hermenéutica del sujeto.

La correspondencia debe ser enviada al: Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL). Núcleo “Rafael Rangel”, Casa Carmona. Universidad de Los Andes. Venezuela. Teléfono de contacto: +58 4264498229. Correo-e: lisylula@gmail.com/ontosemiotica@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Presentación</i>	9
Los sujetos de la educabilidad en el ambito escolar, su funcionamiento semiótico en el aprendizaje situado <i>Írida García de Molero</i>	13
Doña Barbara en el discurso filmico <i>Laura Alejandra Alvarado Villegas</i>	27
El héroe en la Novela de Denzil Romero (1938-1999): La tragedia del generalísimo (1983) <i>Libertad León González</i>	37
Las lanzas coloradas de Arturo Uslar Pietri en el campo literario <i>José Carlos Cordero Cote</i>	49
El momoy como arquetipo del inconsciente colectivo <i>Lucía Andreina Parra Mendoza</i>	63
El cine foro como estrategia pedagógica en el aprendizaje de la Ciencias Sociales en la ETI “Laudelino Mejías” <i>Joffred Linares, Henry Rodríguez y Genaro Testa</i>	73
Reseña de Libros: “Biblio te cuento Antología de Microrelatos” <i>Juan Joel Linares Simancas</i>	87

Presentación

En la multiplicidad argumental sostenida por la dialéctica semiótica, en este número convocamos una serie de miradas alrededor de diferentes referencialidades y enfoques teórico-metodológicos, para presentar diversos ámbitos del sentido diversificados en el sincretismo, pero homologados en la magia de la palabra creadora transfigurada en ensayos de profunda reflexión y aporte académico.

Consecuentemente, en la perspectiva semiótica, todos los sistemas referenciales están mediados por el lenguaje, y con él, el sujeto asido a sus diversas posibilidades codificantes para comprenderse y ser comprendido en diversos espacios enunciativos, tan plurales y cambiantes como el sujeto mismo. Por ello, la importancia de todos los procesos de integración, asimilación y reconfiguración en los que interactúa, tal es el caso del campo educativo interpretado a partir de las propuestas de Juan Magariños de Moretín sobre la *semiótica de los bordes*, aplicada en esta oportunidad a la educabilidad en el ámbito escolar y el aprendizaje situado.

En este sentido, la propuesta ocurre a los paradigmas pedagógicos: clásicos, modernos y contextualistas, para engranarlos con los de índole psicológica, cognitivos y socioculturales, para determinar operaciones fundamentales generadoras de semiosis a partir de las cuales pueda construirse un aprendizaje significativo que redunde en beneficio de los actores educativos y los contextos, mediante una conciencia de valoración, selección y organización de recursos, acciones y propósitos representados por la autonomía y correspondencia con los intereses individual-colectivos, de forma intencional, metódica y sistemática.

Todo ello implica la refiguración del acontecimiento en diversas vertientes discursivas que lo enriquecen y diversifican; oportunidades para reconfigurar en función de nociones argumentales a convertirse en mecanismos generadores de nuevas semiosis concatenantes o campos alternativos de significación. Tal cual sucede con el cine y la literatura, dos extremos a siempre tocarse por su coincidencia en los reinos imaginales y las posibilidades de reconversión de los acontecimientos. Un ejemplo de ello, la versión filmica de la novela *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos protagonizada por la actriz mexicana María Félix.

Mediante un análisis semiótico comparativo, el trabajo rastrea las diversas combinatorias entre discursos literario y discurso filmico, bajo las notaciones de héroe/antihéroe, amor/odio, cuerpo/espiritualidad, en función de las dimensiones patemias y la homología del personaje de doña Bárbara con la tierra interpretada a partir de sus misterios y conciencia cósmica, un factor determinante al momento de plantear nuevos recorridos argumentales sobre la emblemática obra

de Gallegos y sacarla de las tradiciones interpretaciones basadas en la dicotomía de civilización/barbarie.

Alrededor de esta perspectiva, las posibilidades semióticas convergen alrededor de una intención colectiva de escudriñar/desentramar lo que habita más allá de las apariencias lingüísticas, en los reinos alegóricos de los mundos a develarse con la lectura plural a enriquecer los procesos de reconversión significativa. Tal es el caso de la figura del héroe distendida entre las concepciones históricas y las dimensiones ficcionales, en torno a la controvertida figura del generalísimo Francisco de Miranda, surgida del verbo creador del escritor venezolano Denzil Romero, donde la grandilocuencia de la narrativa bélico-heroica cede paso al humano-ser envuelto en sus más desgarradoras contradicciones.

Un paréntesis narrativo dentro de la historia conmemorativa, descorre un telón para encontrar al hombre en medio de sus dificultades, enfrentado a sus conflictos existenciales como detonadores de una figura alejada de los paradigmas heroicos y, mostrarlo en su esencia signico-simbólica. Ya no se trata de seguir la ruta demarcada por los anales históricos, ahora el centro enunciativo es el sujeto en un constante interrogarse e interrogar los contextos para intentar rearmar un complejo rompecabezas, que quizá deje más dudas que certidumbres, en un recurrir de espejismos para revelar ocultando.

En esa ruta indagatoria de semiosis constituyentes de universos a desafiar la rigidez histórica o los sesgos racionalistas, surge la figura ancestral del Momoy y su figuración simbólica dentro de los arquetipos telúricos, a fundamentar la base enunciativa de una cosmogonía universal a particularizarse, adquirir características tan propias que establecen un vínculo indisoluble entre las comunidades para solidificar su cultura identitaria. De allí que, la construcción de un singular imaginario, apele a los procesos de subjetivación a modo de apropiación no solo cultural, sino profundamente patémica.

La semiosis del Momoy construye un intrincado campo simbólico soportado por la hibridez arquetípica que garantiza su permanencia en tiempos y espacios, al mismo tiempo, lo hace mediador de la tierra en su configuración mágico/maravillosa, en la cual, las dimensiones deificas son compartidas por diferentes elementos, fundamentalmente por el agua, la tierra, el arco iris; todos ellos en la multiplicidad cósmica generada por las diferentes interpretaciones míticas, culturales, religiosas. En fin, es inquirir en una semiosis infinita encarnada en el poder renovador del arquetipo y su sostenimiento dentro de una macrosemiosis apuntalada desde lo regional hacia lo universal, o viceversa.

Sobre este marco referencial de: palabra, historia, educación y ancestralidad; surge la necesidad de recrear textos entretejidos entre subjetividad e intención de reseñar acontecimientos que pierden su 'frialidad objetiva', para convertirse en campos literarios según los planteamientos de Pierre Bourdieu, aplicados a la novela *Las lanzas coloradas* de Arturo Uslar Pietri, para de esta forma, develar las dimensiones humanas como mecanismos significantes dentro de la trama discursiva mediada entre la historia y la ficción, donde las estructuras imaginales logran crear

alternativas argumentales frente al acontecimiento histórico.

De esta manera, la interpretación se transforma en escenario para la comparecencia de diversos campos referenciales, entre ellos: el poder, lo intelectual, artístico, literario; interaccionados a partir de diversos órdenes jerárquicos en constante antagonía complementaria para revelar relaciones de significación y la construcción de una lógica de sentido, fundamentada en puntuales elementos de construcción estético-discursiva que confieren a la novela, una muy específica figuración por medio de contraplanos ficcionales a resignificar la historia a partir del encarnamiento actancial revestido de profundas subjetividades y alternabilidades patémicas.

Asimismo, la riqueza interdiscursiva de diversos planos de interpretación de la realidad, el cine es una eficiente herramienta didáctico/pedagógica para romper con las estrecheces del acto docente vinculado a la repetición y memorización, especialmente en el campo de las ciencias sociales y los contenidos programáticos de asignaturas como: geografía, historia y ciudadanía. Aún más, en tiempos signados por la influencia tecnológica, que requieren de renovadas estrategias, entre las cuales, *el cineforo* representa una estrategia motivadora para lograr los objetivos pretendidos.

Además del impacto de los recursos implícitos en la generación del discurso fílmico, su aplicación como recurso didáctico provee la oportunidad de interactuar de manera crítica y consensuada en las deliberaciones sobre determinado film. Ese es el planteamiento de un grupo de autores, sobre el cineforo como estrategia pedagógica en el aprendizaje de las ciencias sociales en la ETI “Laudelino Mejías” de Trujillo-Venezuela. Para plantear una perspectiva emancipadora por medio de una herramienta multidisciplinaria en el aprendizaje de las ciencias sociales a través de la fenomenología narrativo-descriptiva.

En la sección de *reseñas*, encontrarán una importante referencia sobre el libro *Biblio te cuento. Antología de microrrelatos*, publicado por la “Casa de la literatura peruana”, en 2018. Obra de singular importancia en el ámbito de la compilación de microrrelatos más allá de la simple intención de reunir en un volumen determinados autores, sino de convocar la magia de la palabra y la creación para ofrecer posibilidades de descubrir apasionantes universos simbólicos.

Dr. Luis Javier Hernández Carmona

Director/Editor Jefe.

Los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar, su funcionamiento semiótico en el aprendizaje situado

Írida García de Molero¹

Recibido: 11-10 -2018 **Aceptado:** 06-01-2018

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo central "Precisar desde la Semiótica de los Bordes (Magariños de Morentin, 2008), los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar y su funcionamiento semiótico en el aprendizaje situado. Las formas operativas semióticas que conforman las unidades de investigación son: educabilidad, sujetos de la educabilidad, funcionamiento semiótico y aprendizaje situado. Todo ello en su recorrido por los paradigmas pedagógicos: clásico, moderno y contextualista/situacional; así como también en los paradigmas psicológicos cognitivos clásicos y socio-culturales. Entre otras conclusiones se tiene que: los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar (educando y educador) interactúan en funcionamiento semiótico, a través de operaciones fundamentales semióticas (atribución, sustitución y superación) generadoras de semiosis para que el educando llegue a construir un aprendizaje significativo, tanto para él como para la sociedad donde crece y se desarrolla en conocimientos y valores, organiza y selecciona sus propios recursos, toma sus propias decisiones y cultiva su autonomía; conducido por el docente toda vez que situó las formas semióticas para el aprendizaje en el hecho educativo de un modo intencional, metódico y sistemático.

Palabras clave: Sujetos, educabilidad, ámbito escolar, funcionamiento semiótico, aprendizaje situado.

¹ Docente Investigadora en el Doctorado en Ciencias Humanas, División de Estudios para Graduados. Centro Audiovisual. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Lic. en Educación Mención Ciencias Pedagógicas, Área Tecnología Instruccional (LUZ); MSc. en Lingüística, Especialidad Enseñanza del Castellano (LUZ); Doctora en Ciencias Humanas, Área Semiótica (LUZ). Postdoctorados 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 en Ciencias Humanas, Área Semiótica (LUZ). El artículo es producto del Proyecto No Subvencionado CH-0668-15 finalizado el 18-07-2017 adscrito al CAV/FHyE/LUZ. E-mail: iridagarcia@gmail.com

The Subjects of the Educability in the School environment. Its semiotic functioning in the Situated Learning

abstrac

This research aims to “Define from Semiotics of Borders (Magariños de Morentin, 2008), the subjects of educability in the school environment and its semiotic functioning in a situated learning. The semiotic operational forms that constitute the research units are: educability, subjects of educability, semiotic functioning and situated learning. All of this going through the classical, modern and contextualist/situational pedagogical paradigms; as well as in classical cognitive and socio-cultural psychological paradigms. We conclude among other findings, that: the subjects of educability in the school environment (learner and teacher) interact in semiotic functioning, through fundamental semiotic operations (attribution, substitution and achievement) generating semiosis so that the learner constructs a meaningful learning, both for him and for society where he grows and develops knowledge and values, organizes and selects his own resources, makes his own decisions and cultivates his autonomy; led by the teacher whenever he placed the semiotic forms for learning in the educational fact in an intentional, methodical and systematic way.

Keywords: Subjects, educability, school context, semiotic functioning, situated learning.

Introducción

El contenido a exponer en esta investigación textual interpretativa, seguirá una sistematización metodológica peirceana a partir de la Semiótica de los Bordes de Magariños de Morentin (2008): una Primeridad o acercamiento a las formas semióticas operativas que agencian sensaciones de los sujetos de la educabilidad en la escuela, a tratar en una Segundidad que viene a ubicar en el *paradigma pedagógico de la cognición situada* las formas semióticas de *la noción de aprendizaje significativo* perteneciente al paradigma pedagógico constructivista, donde se despliegan las semiosis de atribución y sustitución con sus límites disponibles, pudiéndose llegar a la experiencia de la semiosis de superación en la construcción de nuevas formas semióticas de aprendizajes significativos. Y una Terceridad donde quedan establecidas las nuevas formas semióticas emergentes de los sujetos de la educabilidad en la escuela, y de ese nuevo estado, disponibles para determinado individuo o para determinado grupo social, formas semióticas siempre de tránsito ante sus límites posibles “por haber existido un antes, desde el cual el significado que en él tenía ese fenómeno, contenía también, en sus bordes, la posibilidad de que se formulara el que tiene ahora. Constatación de una inaprensible actualidad, porque apenas comprendida y, en cuanto tal, percibida, ya se desborda hacia un después” (Magariños de Morentin, 2007, p. 100).

Primer momento: de los acercamientos borrosos del objeto semiótico Los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar. Su funcionamiento semiótico en el aprendizaje situado

Comencemos por las definiciones básicas o formas semióticas operativas que conforman las unidades de investigación del texto de la presente exposición: educabilidad, sujetos de la educabilidad, funcionamiento semiótico, aprendizaje situado.

Entenderemos por **educabilidad** el modo esencial que tiene el ser humano de formarse y adaptarse socialmente desde el afecto, la sensibilidad y lo pensado/razonado, para dar sentido a su propia vida y a lo que le rodea, en atención a las tres concepciones del “ser” constituyentes del signo peirceano: Primeridad, Segundidad y Terceridad. Esos modos de ser del signo triádico peirceano se categorizan por lo que son y por el resultado de su acción sobre una mente. Primero es la concepción del ser o del existir independientemente de cualquier otra cosa. Entran aquí las sensaciones, los sentimientos, la posibilidad de la conciencia de algo. Un Segundo que es el orden de los hechos, de una experiencia singular y permite la unión existencial de la Primeridad y la Terceridad. Un Tercero que es el orden de la ley y el hábito. Estas tres concepciones del “ser” constituyentes del signo peirceano definen aquella relación lógica de estructura triádica que conforma básicamente nuestro conocimiento (García de Molero, 2014, p. 82).

Revisando y releendo desde una perspectiva semiótica el clásico de la Pedagogía de Luís Arturo Lemus (1969) “Pedagogía Temas fundamentales”, y literatura de psicólogos educacionales, y autores de perspectivas culturales, todos investigadores de la educabilidad, podemos hacer un esbozo del recorrido interpretante de lo que he denominado “los sujetos de la educabilidad”. Al sujeto educable lo denomina la pedagogía “educando” y al sujeto que educa lo denomina “educador”. El sujeto educable puede cambiar por la acción educativa. Pero ya Lemus nos advierte que “la educación se opera por la acción del ambiente” (1969, p. 119) y la misma es sistemática y pedagógica. Aquí tendríamos que circunscribir esta definición al ámbito educativo formal: al escolar donde se trata con el aprendizaje de los sujetos de la educabilidad. No olvidemos que en sentido amplio todo ser humano mientras vive es un educando en sus relaciones socioculturales en la vida (Hernández Ruíz, 1960). Con respecto al sujeto educador, al mismo se le considera en el paradigma clásico y el moderno como parte del ambiente, constituyendo uno de los elementos más importante de la educación sistemática y pedagógica. El educador es el encargado de situar el aprendizaje en el hecho educativo de un modo intencional, metódico y sistemático para conducir al educando a construir un aprendizaje significativo para él y para la sociedad en la cual crece y desarrolla en conocimientos y valores, logrando organizar sus propios recursos, tomar sus propias decisiones y cultivar su autonomía. Tenemos entonces que en sentido básico educando y educador son los sujetos fundamentales de la educabilidad.

Entenderemos por funcionamiento semiótico toda interacción entre organismos vivientes

que les permite comunicarse, desarrollarse, transformarse y evolucionar a través de operaciones generadoras de semiosis, que en atención a la Semiótica cognitiva de Magariños de Morentin (2008) serían de atribución, sustitución y superación.

El aprendizaje situado del educando es producto del hecho educativo situado por el educador de un modo intencional, metódico y sistemático a través de mecanismos de mediación semiótica y estrategias adaptativas y extrapolables a los diferentes campos del conocimiento, para ser aplicados en las distintas situaciones de la vida real contextualizadas en la cultura en la cual ambos sujetos de la educabilidad pertenecen.

Siguiendo a Lemus (1969), la “pedagogía es el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación, (...) la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo (...) el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo” (Lemus, 1969, p.30). Obsérvese que la “educación” y la “pedagogía” comparten una relación diádica: no existe la una sin la otra. “Sin la existencia de la educación no habría pedagogía posible, pero sin la pedagogía aquélla no podría tener significación científica” (Lemus, 1969, p.31). El hecho educativo desde una visión situada en un paradigma complejo, a diferencia del paradigma clásico y del moderno, requiere de prácticas educativas auténticas, coherentes, significativas y propositivas donde “los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento” (Díaz Barriga, 2003, p. 107).

Segundo momento: Educando/educador en el paradigma pedagógico de la cognición situada. Formas semióticas del aprendizaje significativo

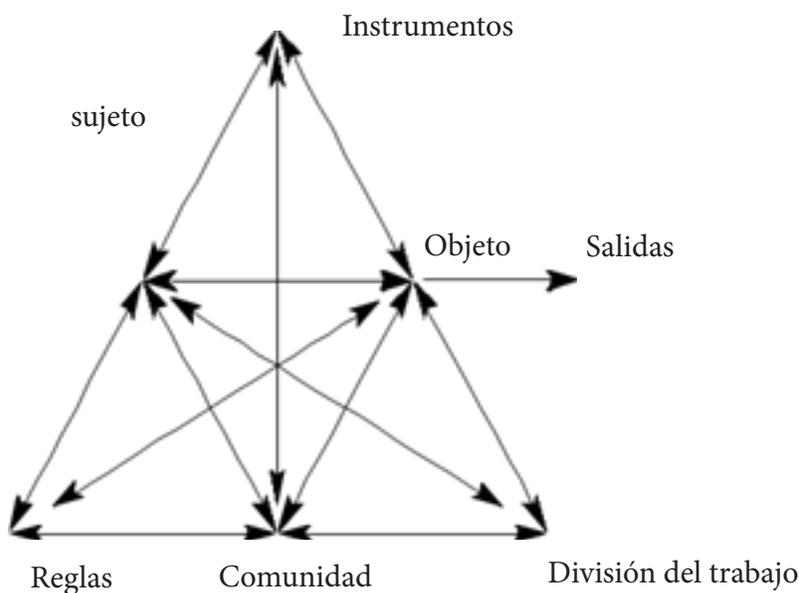
Ya entramos en el momento del hacer, del saber, del saber hacer en un sistema de actividad conjunta y de acción recíproca entre los sujetos de la educabilidad, poniendo en juego la afectividad y el pensamiento en un contexto determinado.

En este momento del aquí-ahora tiene primacía la planificación/ejecución del hecho educativo en la escuela a través de la instrucción como sistema de actividad que contempla los siguientes componentes que exponen Engeström y Cole (1997):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.

- Reglas que establecen la división de tareas de la misma actividad (Engeström y Cole, 1997 en Baquero, 2002, p. 67).

Esquema de un sistema de actividad según Engeström (1987)



Fuente: Baquero, Ricardo (2002). Del experimento escolar a la Experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional, p. 67.

Y siguiendo la teoría pedagógica clásica de Lemus (1969) incorporamos de un modo declarado a estas características el sujeto que aprende enseñando. Sujeto que de un modo tácito está implícito en el sujeto que aprende señalado por Engeström y Cole (1997). Esto en el entendido de la relación semiótica diádica en el hecho educativo escolar existente entre educando/educador.

El psicólogo educacional Paul Pintrich (1994) planteó la necesidad de educar de un modo “contextualista o situacional” como cambio de paradigma y metáfora en la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje que contempla en su constitución algunos postulados de los desarrollos de la psicología de Vigotsky, y se tendrían como unidades de análisis “el recorte de un problema que se juzga pertinente y suficiente para su abordaje. El recorte operado permitiría doblemente una comprensión teórica del fenómeno y, a su vez, daría pistas sobre las posibilidades de intervención sobre él” (Baquero, 2002, p. 64). Hay que recordar que el paradigma pedagógico clásico consideraba que el sujeto educador acompañaría al sujeto educando en su atención especial de ser educado “como atributo de posible humanización [y esto] se enhebra con el otro clásico

problema del desarrollo intelectual o inteligente” (Baquero, 2001, p. 73).

El paradigma contextualista/situacional cuestiona la naturaleza de las explicaciones del paradigma moderno dominante centrado en el individuo/educando como unidad de análisis de la explicación psicológica. Por ejemplo, las responsabilidades atribuidas al fracaso escolar masivo se le han atribuido al alumno considerado como un sujeto/individuo/educando sustantivo cuasi natural que debería aprender de modo natural en un espacio naturalmente dispuesto para aprender, por lo que si el educando no aprende según los modos esperados por el sujeto/individuo/educador se sospecha de su naturaleza (cerebro, coeficiente intelectual, su personalidad) y se opera sobre él (diagnóstico, reeducación, compensación).

Bajo el paradigma moderno, la educabilidad se juzga como capacidad individual de ser educado de un modo natural desligado del contexto sociocultural. Mientras que la educabilidad en el paradigma situacional se juzga como una propiedad más de las situaciones contextuales socioculturales, una potencialidad de las situaciones educativas para propiciar el desarrollo y el aprendizaje; de modo que las características individuales del sujeto/educando definen parte del problema de la educabilidad pero no constituyen la naturaleza misma del problema.

Si el paradigma clásico solía relatar al desarrollo como una suerte de relación organismo-entorno en dirección a una adaptación progresiva del primero al segundo, el paradigma contextualista, en sintonía con la discusión epistemológica crítica [respecto] al paradigma moderno, sospecha de la nitidez que pueda operarse en el recorte del individuo en relación con la situación. La situación no opera como un contexto externo que decora, condiciona, acelera o aletarga un proceso de desarrollo que es atributo del individuo sino que el desarrollo, como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos. Es más de un modo crucial, no implica esto que se suprima la posibilidad de la singularidad de los sujetos sino, más bien, aunque parezca paradójico, la posibilidad de producir singularidades o de procurar neutralizarlas es también efecto de las situaciones (Baquero, 2002, p. 66).

El modelo vigotskiano en el paradigma contextualizado posiciona las herramientas que transforman el orden natural a través de la *metáfora del trabajo* que ordena un mundo objetivo/subjetivo semióticamente mediado por el lenguaje en sus diferentes manifestaciones o formas semióticas que en atención a Magariños de Morentin (2008) “son las ideas posibles materializadas en un determinado objeto y sus posibles valoraciones que en determinado momento de su historia la sociedad le asigna” (García de Molero, 2012, p. 18).

El sujeto/educando semióticamente se reconoce como una posición límite en una situación cultural mayor más global donde interactúa junto al sujeto/educador (también en posición límite) con las formas semióticas posibles en un mundo objetivo de una determinada sociedad y en un determinado tiempo. Formas semióticas siempre transitorias.

Se entenderá por formas semióticas a “las ideas posibles materializadas en un determinado objeto y sus posibles valoraciones que en determinado momento de su historia la sociedad le asigna. Son enunciaciones correspondientes a palabras, imágenes, rituales” (García de Molero, 2012, p.18).

Desde una perspectiva situada, el aprendizaje resulta significativo en la medida que los agentes de la educabilidad: docente y educandos se apropien, identifiquen, organicen, reordenen, comprendan, proyecten, interpreten e internalicen “los signos-pensamientos y signos-sucesos” (Merrell, 1998) de la cultura a través de la interacción con pares más experimentados en un ambiente de aprendizaje colaborativo/significativo. James Wertsch (1993; 1998) aboga por la caracterización de los sujetos de la educabilidad como agentes que utilicen medios mediacionales específicos en situación de la práctica escolar puesto que toda acción humana “aún la más solitaria o íntima como la de pensar reflexivamente, es inexplicable sin su origen y agenciamiento social, sin su utilización de las herramientas semióticas de las que se apropian los sujetos en su desarrollo (...) en tal apropiación de herramientas y prácticas (Baquero, 2002, p. 68).

Para Bárbara Rogoff (1997) la apropiación es un proceso de transformación que resulta de la participación de una persona en una actividad y no de apropiarse una persona de acontecimientos o técnicas ‘externos’ que no le pertenecen, de este modo se producen formas de subjetividad particulares (Baquero, 1998).

Comparto con Baquero (2002) que lo importante es comprender que tanto lo social externo como lo individual interno están co-presentes y mutuamente constitutivos en la educabilidad y las prácticas educativas, haciendo del aprendizaje un producto de una experiencia compartida y colaborativa en el buen sentido de *la metáfora de la participación*. En el Cuadro 1 Baquero (2002) a partir de un estudio realizado por Lave (2001) respecto al desarrollo y el aprendizaje situados, expone las características comparadas acerca del aprendizaje en los enfoques cognitivos clásicos y los socio-culturales de la práctica situada.

Los ocho (8) enunciados constitutivos de este Cuadro 1 muestran las correspondientes formas semióticas atribuidas al aprendizaje según los enfoques de los paradigmas psicológicos cognitivos clásicos y socio-culturales. Estas formas semióticas correspondientes a la actividad situada del aprendizaje en el aula escolar y sus semiosis sustituyentes y sustituidas agencian el funcionamiento semiótico de los sujetos de la educabilidad – educando/educador- respecto a la interpretación/producción/interpretación de nuevas formas semióticas aprendidas dada la creatividad del sistema normativo de las semiosis existentes (o *Mundos Semióticos Posibles*) que permitirían recuperar los límites de las semiosis previamente vigentes.

Se entenderá por semiosis sustituyente el tipo de semiosis constituida por signos que son los encargados de enunciar las nuevas formas semióticas. Se entenderá por semiosis sustituida el tipo de semiosis constituida por un objeto semiótico que es lo que resulta enunciado por el signo;

es decir, eso de lo que habla.

Una semiosis sustituida designa la novedad o intento de innovar que determinada semiosis sustituyente se propone producir con calidad de signo como nuevo sentido del entorno o de determinados elementos de dicho entorno (Magariños de Morentin, 2008).

CUADRO 1 • El aprendizaje en los enfoques socio-culturales y cognitivos clásicos: características comparadas	
<i>Enfoques cognitivos clásicos</i>	<i>Enfoque de la práctica situada</i>
El aprendizaje:	El aprendizaje:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Es un fenómeno mental 2. Es un proceso centralmente individual 3. El contexto es entendido como un “recipiente” estable de los procesos individuales. 4. Es un proceso relativamente homogéneo (varía sólo en cantidad o en la capacidad de los sujetos) 5. El conocimiento aparece como un cuerpo de saberes estable. 6. El aprendizaje consiste en la adquisición o transferencia estable de cuerpos de conocimiento estables 7. Hay una unidimensionalización del aprendizaje: se lo entiende como un proceso eminente de cambio cognitivo 8. Puede concebirse como una actividad diferenciada y de productos predecibles 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Involucra tanto los procesos mentales como corporales: está centrado en la acción. 2. El aprendizaje, como el conocimiento, se produce en el seno de un funcionamiento inter-subjetivo: está distribuido entre sujetos. 3. El contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto: sujeto y situación son una unidad. 4. Es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones. 5. El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa. 6. El aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta 7. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible 8. El aprendizaje es un componente natural de las actividades culturales y sus productos; si bien no son azarosos, no son —ni es deseable que sean— predecibles en detalle

Fuente: Baquero, Ricardo (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional*, p. 72.

Tercer momento: Funcionamiento semiótico del aprendizaje significativo en los sujetos de la educabilidad Educando/Educador

En el momento de la Terceridad quedan establecidas las nuevas formas semióticas emergentes de ese nuevo estado, disponibles para determinado individuo o para determinado grupo social, formas semióticas siempre de tránsito ante sus límites posibles “por haber existido un antes, desde el cual el significado que en él tenía ese fenómeno, contenía también, en sus bordes, la posibilidad de que se formulara el que tiene ahora. Constatación de una inaprensible actualidad, porque apenas comprendida y, en cuanto tal, percibida, ya se desborda hacia un después” (Magariños de Morentin, 2007, p. 100).

Este es el momento del pensamiento atenazado en unidad con los procesos de semiosis y las entidades del mundo, en tanto que:

No hay pensamiento que no consista en el sistema de interpretaciones emergente de las enunciaciones producidas a partir del estado de determinadas semiosis acerca de alguna entidad del mundo. No hay semiosis que no construya, para el pensamiento, una cierta interpretación de alguna entidad del mundo. Y no hay entidad del mundo que no se identifique mediante la interpretación de alguna semiosis en el sistema del pensamiento posible (Magariños de Morentin, 2007, p.97).

En esta interacción constructiva pensamiento/semiosis/mundo, la transformación de cada uno de estos tres elementos es constante. Cada identificación instantáneamente enunciada ya es otra y ya es histórica. En el margen disponible de cada semiosis se hacen posibles nuevos límites enunciativos por la transformación eventual de lo efectivamente enunciado hasta determinado momento, lográndose entonces desde los nuevos límites enunciativos, nuevos interpretantes que llenan de sentido a entidades del mundo haciéndolas ontológicamente perceptibles en el sistema del pensamiento del individuo o del grupo, siempre como nueva instancia de tránsito. De modo que el significado de determinado fenómeno, contenía en sus bordes la posibilidad de que se formulara el que tiene ahora, que una vez comprendida la significación y en cuanto tal percibida, instantáneamente se desborda hacia un después.

Esta dinámica de las interrelaciones puede describirse proyectada hacia la inmediata transformación futura o recuperándola desde la inmediata transformación ya cumplida, pero nunca puede enunciarla como ocurriendo pues una vez enunciada y como consecuencia de tal enunciación, ya es otra. Esto tomado “en el sentido lógico-matemático de derivación por transformación de las posibilidades de una proposición y como función de variantes estocásticas

(...) se constituye como una instancia de tránsito desde un ancestro hacia un sucesor que también son, a su vez, instancias de tránsito” (Magariños de Morentin, 2007, p. 99).

Con respecto al aprendizaje de los sujetos de la educabilidad –educando/educador- en los distintos paradigmas pedagógicos fundamentados por la psicología educacional hemos podido inferir que ha tenido en el sujeto educable educando y educador, desde la semiótica, las transformaciones obtenidas por las distintas semiosis disponibles, en cuyos márgenes se hacen posibles nuevos límites enunciativos por las mismas. Teniendo que:

- La Pedagogía en la Modernidad concibe al educando para su formación desde un sentido clásico como un Ser natural. La Pedagogía en el siglo XXI concibe al educando para su formación desde un sentido socio-histórico y cultural como un Ser social.

Aquí en esta forma semiótica permanece la identidad “Ser” que en las semiosis disponibles del fenómeno educativo se recupera en sus bordes semióticos de “Ser individual” y hace que se construyan en función de los contenidos y relaciones de transformación enunciativa, nuevos límites enunciativos con nuevo sentido y nuevos interpretantes como el de asignarle la atribución de “social” al Ser, que no llega a perder el sentido individual por naturaleza, que también lo faculta como “Ser social” porque el individuo vive y aprende en sociedad. Mientras que lo individual es borde, lo social es límite en el tránsito a la historia y a la cultura, toda vez que ya nombrada la nueva forma semiótica como entidad del discurso pedagógico, el ser humano entonces “reproduce” lo que antes ya podía enunciar, “reconoce” lo que podía “percibir” y como tal ya antes podía percibirlo a partir de las semiosis efectivamente disponibles o pensables que le proporciona los *Mundos Semióticos Posibles Históricos* que han precedido al actual y frente a cuyas interrelaciones propone la nueva forma semiótica que viene a quebrar y a transformar la historicidad de las precedentes, siempre transitorias ad infinitum. De este modo semióticamente se va construyendo el conocimiento.

A modo de conclusiones: siempre como nueva instancia de tránsito...

Este funcionamiento semiótico expuesto anteriormente puede servir de ejemplo para que el lector intérprete/productor trate de explicar la transformación de las distintas formas semióticas trabajadas en el hecho educativo en co-creación por los sujetos de la educabilidad educando/educador, a partir de las interrelaciones cognitivas de las semiosis sustituyentes y sustituidas principalmente, puesto que las de superación no siempre se logran de un modo inmediato.

A continuación se establecen otras características deseables del sujeto educador para propiciar la construcción de aprendizajes significativos desde la cognición situada:

- En la Pedagogía Moderna como en la Pedagogía del siglo XXI el aprendizaje lo “sitúa” el sujeto educador pero utilizando métodos y estrategias diferentes para tratar el hecho

educativo. Los métodos clásicos en la Pedagogía Moderna han tenido un lugar preponderante con predominio del individualismo y en la Pedagogía del siglo XXI apuesta por métodos que promuevan el uso de estrategias que propicien un aprendizaje significativo, colaborativo o recíproco.

- El sujeto educador del siglo XXI debe transitar en el Paradigma de la complejidad que postula el reconocimiento de la subjetividad e intersubjetividad como categorías que amplían y potencian la comprensión de la educación como objeto de estudio de la Pedagogía.
- El sujeto educador del siglo XXI debe poseer conocimiento de la Semiótica como disciplina que le proporciona herramientas y prácticas para mediar en los educandos la construcción del aprendizaje significativo en un sistema de actividad situado en conjunto donde tanto educandos como educador estén implicados. Como expone Rogoff en cuanto al sentido de la forma semiótica “participar” cuyo significado es “tanto tomar parte como participar”. Al respecto afirma “el aprendizaje se produce en la situación, porque es ésta la que ulteriormente produce y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento, fracaso. Es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación” (Rogoff, 1997 en Baquero, 2002, p.72).
- El sujeto educador del siglo XXI debe comprender la práctica pedagógica como práctica significante, aquella

que el hombre ejerce en la tarea de atribuirle significado al mundo. Aquí entran las prácticas profesionales, que siguiendo a Magariños de Morentin (1996, 1998), pueden ser analítica y productiva. En la analítica, el hombre estudia los comportamientos individuales y sociales comprometidos en la producción e interpretación históricas del significado atribuido a entidades correspondientes al mundo de determinada sociedad. En la productiva, estudia los mismos comportamientos pero comprometidos en la producción e interpretación prospectivas del significado atribuible a dichas entidades (García de Molero, 2013, p. 1484).

En consecuencia, los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar (educando y educador) interactúan en funcionamiento semiótico, a través de operaciones fundamentales semióticas (atribución, sustitución y superación) generadoras de semiosis para que el educando llegue a construir un aprendizaje significativo, tanto para él como para la sociedad donde crece y se desarrolla en conocimientos y valores, organiza y selecciona sus propios recursos, toma sus propias decisiones y cultiva su autonomía; conducido por el docente toda vez que situó las formas semióticas para el aprendizaje en el hecho educativo de un modo intencional, metódico y sistemático.

Referencias bibliográficas

- Baquero, Ricardo (1998). “La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky”. En **Psykhé**. Vol. 7, N° 1, pp. 45-54.
- Baquero, Ricardo (2001). “La educabilidad bajo sospecha”. En **Cuaderno de Pedagogía Rosario**. Año IV, N° 9, pp. 71-85.
- Baquero, Ricardo (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.
- Díaz Barriga, Frida (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 5 (2), pp. 105-117. En línea <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> Consultado e impreso el 14/11/2014.
- Engeström, Yrjö. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Orienta-Konsultit*. En Baquero, Ricardo (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.
- García de Molero, Írida (2012). “Semiótica y didáctica. Relaciones pensamiento/semiosis/mundo en la construcción de aprendizajes significativos en el Aula Preescolar”. En **Revista Omnia**, Año 18, N° 2, pp. 11-24.
- García de Molero, Írida (2013). “Semiótica de la comunicación didáctica. Un Modelo Dialógico Contextual para producir Aprendizajes Significativos”. Comunicación del IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. En **Revista Enseñanza de las Ciencias**, Número extra, ISSN: 0212-4521. Pp. 1483-1488.
- García de Molero, Írida (2014). “Pedagogía semiótica sensible en la práctica significativa de la docencia”. En **Revista Ontosemiótica**, Año 1, N° 1, pp. 77-86.
- Hernández Ruíz, Santiago (1960). **Pedagogía natural**. México: Uteha.
- Lemus, Luis Arturo (1969). **Pedagogía. Temas fundamentales**. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires (Argentina): Editorial Kapelusz, S.A.
- Lave, Jean (2001). “La práctica del aprendizaje”. En Baquero, Ricardo (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.
- Magariños de Morentin, Juan Ángel (2007). “La semiótica de los bordes”. **Tópicos del Seminario**. Núm. 18 julio-diciembre, pp. 97-112. Puebla (México): Edit.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En línea <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59401805>. Consultado e impreso el 15/04/2009.

- Magariños de Morentin, Juan Ángel (2008). **La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica**. Córdoba (Argentina): Edit. ComunicArte, S.A. En línea <http://www.magariños.com.ar/Impresion.html>, 375 páginas. Consultado e impreso el 16/04/2011.
- Merrel, Floyd (1998). **Introducción a la Semiótica de C.S. Peirce**. Colección de Semiótica Latinoamericana, N° 1. José Enrique Finol e Írida García de Molero (editores). Maracaibo (Venezuela): Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia (LUZ) y Asociación Venezolana de Semiótica.
- Pintrich, Paul (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology". En Baquero, Ricardo (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.
- Rogoff, Bárbara (1997). "Developing understanding of the idea of communities of learners". En Baquero, Ricardo (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.

Doña Bárbara en el discurso fílmico

Laura Alejandra Alvarado Villegas¹

Recibido: 07-09-2016

Aprobado: 10-11-2016

Resumen

La novela doña Bárbara de Rómulo Gallegos ha sido traducida a otros idiomas y llevada al cine en diferentes oportunidades. Una de las mejores adaptaciones cinematográficas es la del año 1943, donde la actriz María Félix interpreta a doña Bárbara. A través de un análisis semiótico comparativo entre ambas producciones, con el objetivo de estudiar los cambios que operan en una novela en función de un guión cinematográfico, y por medio del contraste del personaje doña Bárbara, ver cómo cambia o se modifica, o permanece igual cuando es interpretada desde el cine. En la obra literaria, en el destino culminante de la historia, se muestra a una doña Bárbara que ha pasado por un proceso de metamorfosis para finalmente retornar como Barbarita en otro cuerpo, en otra alma, en Marisela. Además de convertirse en una especie de antihéroe cuando renuncia a su salvación, su amor y sus bienes por su hija, demostrando así que es capaz de sacrificarse por amor. Por otro lado, en el discurso fílmico, se devela a una doña Bárbara que, en su destino final, se transforma en una leyenda de los llanos apureños sumergiéndose en el misterio. En tal sentido, se puede evidenciar cómo, en el proceso de transposición del texto escrito al discurso fílmico, los cambios y las imágenes que se reproducen juegan un papel importante en la interpretación de la novela.

Palabras clave: Doña Bárbara, novela, cine, transposición.

Abstract

The novel Doña Bárbara by Rómulo Gallegos has been translated into other languages and has been made into a movie to the cinema in different opportunities. One of the best film adaptations is the 1943 film of 1943, in which the actress María Félix plays Doña Bárbara. Through a comparative semiotic comparative semiotic analysis between both

¹ Bachiller en Ciencias. Estudiante de la Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Cursante del 10mo semestre de la carrera Educación mención Castellano y Literatura. Miembro del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias-LISYL-ULA, lauraalvarado9197@gmail.com.

productions, with the aim of studying the changes that operate in a novel as a function of changes that take place in a novel as a function of a film script, and by means of the contrast of the character Doña Bárbara, to see how she changes or is modified, or remains the same when she is or remains the same when interpreted from the cinema. In the literary work, in the culminating destiny of the story, a Doña Bárbara is shown the culminating destiny of the story, it shows a Doña Bárbara who has gone through a process of metamorphosis to finally return as Barbarita. Finally return as Barbarita in another body, in another soul, in Marisela. In addition to becoming a kind of anti-hero when he renounces his salvation, his love and his goods for his daughter, thus

his daughter, thus demonstrating that he is capable of sacrificing himself for love. On the other hand, in the filmic discourse, a Doña Bárbara is unveiled who, in her final destiny, becomes a legend of the plains in a legend of the plains of Apure, immersing herself in mystery. In this sense, it is possible to the process of transposing the written text into the filmic discourse, the changes and the images that are reproduced changes and images that are reproduced play an important role in the interpretation of the novel.

Keywords: Doña Bárbara, novel, cinema, transposition.

La novela doña Bárbara de Rómulo Gallegos ha sido traducida a otros idiomas y llevada al cine en diferentes oportunidades. Una de las mejores adaptaciones cinematográficas es la del año 1943, donde la actriz María Félix interpreta a doña Bárbara, por lo que ha sido seleccionada para confrontarla con el texto escrito a través de un análisis semiótico comparativo entre ambas producciones, con el objetivo de estudiar los cambios que operan en la transposición de una novela en función de un guion cinematográfico, para señalar los cambios, modificaciones, sustituciones y adaptaciones que puede sufrir el discurso literario escrito y su conversión en guión cinematográfico.

Abordar el estudio de la transposición del discurso literario al cinematográfico supone, a su vez, integrar múltiples perspectivas analíticas, pues no consiste solo en una traducción o copia sino que “implica una versión y una interpretación posible que el director o el guionista realizan del texto literario” (Ferrari, 2007, citado por Heredia, s/f.:19). En el mismo orden de ideas, Couto (2001) considera que puede hablarse de transposición como el proceso de transformación de un sistema comunicativo artístico en otro sistema semiótico de naturaleza también artística y ficcional. (p.29)

La creación cinematográfica *Doña Bárbara* dirigida por Fernando de Fuentes basada en la

novela de Gallegos es una transposición parcial en la que se toma gran parte del texto inicial y se desarrolla ampliamente o como lo llamaría Faro Fortaleza (2006):

Una transposición de máxima proximidad, que consiste en una réplica del hipotexto en la mayoría de sus elementos (constelación de personajes, ambientación temporal-espacial, historia, organización secuencial y diálogos). De esta manera el hipertexto resultante se acerca de manera notable al texto literario de base. (citado por Heredia, s/f, p.20)

Teniendo en cuenta que para Ferrari (2001) “el paso del texto literario al fílmico supone una resignificación del primero, una transfiguración de sus contenidos semánticos, de sus categorías espacio-temporales, de las instancias enunciativas y de los procesos retóricos que producen la significación misma de la obra” (p.181). Cabe destacar que, en este caso, el director trata de seguir con fidelidad la esencia y la trama de la novela.

En la reproducción fílmica se presenta a la protagonista en sus tres etapas, la primera como Barbarita, una adolescente casta, inocente a bordo de una piragua que surcaba los grandes ríos de la selva orinoqueña. Su doncellez está en bandeja de plata para los piratas tripulantes quienes un día de desgracia para la guaricha hacen un festín de su virginidad. En las escenas en las que transcurren estos hechos hay una transposición libre, es decir, el director puede modificar las acciones, su orden, ser sustituidas o suprimidas dependiendo de las necesidades del director, como es este el caso del capítulo “La devoradora de hombres”, en la adaptación, se obvian algunas escenas que están plasmadas en el texto y se toma como aspecto primordial representar la pureza y belleza de Barbarita, y la brutalidad con que fue arrebatada su virginidad, dejando así una mujer con dolor, rabia y deseos de venganza contra la figura masculina que se ve reflejada en el rostro del personaje. Este suceso la llevó a su segunda etapa: se convirtió en Doña Bárbara.



Momentos después de la violación de la que fue víctima Barbarita. Hecho que la convirtió en Doña Bárbara. Su mirada ya no es la de la dulce, pura e inocente guaricha. Esta imagen simboliza el primer manifiesto de transformación de Barbarita a Doña Bárbara, una mujer con resentimiento, sed de venganza y deseos de destrucción del hombre. (Imagen extraída de la película Doña Bárbara del Director Fernando de Fuentes del año de 1943).

En cuanto a la modificación para la reproducción de algunas escenas, cabe destacar, según Couto (2001) que:

Un texto filmico basado en un texto literario plantea una cuestión hermenéutica por medio de la cual asistimos siempre a la interpretación de otro texto. Teniendo en cuenta que esa interpretación conlleva una lectura parcial de algo que no puede ser transmitido de una forma total. (p. 31)

En el discurso literario, para Barbarita la experiencia de haber sufrido el crimen de castidad, produjo un cambio en su cuerpo y por ende, en el sujeto en sí, se transforma en Doña Bárbara, un ser “andrógino” que usa a los hombres para propósitos específicos (quitarle propiedades, manipular la ley, etc.) y luego los convierte en un espectro, como es el caso de Lorenzo Barquero. En el discurso filmico, se ve reflejada la transformación de la protagonista como la llegada de una nueva mujer decidida a obtener venganza, reclamar obediencia y devastar a quien se interponga en sus propósitos.

En la obra literaria, la inquebrantable señora del Arauca usa el aspecto varonil como un arma de protección o escudo para no mostrar sus debilidades, además de servirle como instrumento para difundir temor y reclamar obediencia en los que la rodean, teniendo en cuenta que se desenvuelve en el llano y este exige un carácter recio y dominante. Sin embargo, en la representación cinematográfica este aspecto varonil se ve más reflejado en su carácter, autoridad y forma de actuar que en su vestuario. La belleza de la mujerona no pasa desapercibida por quien la ve y es otro de los elementos que utiliza para perturbar a los hombres, enamorarlos y manejarlos a su antojo.

Con respecto a su vestimenta y actitud masculina, desde la teoría propuesta en el texto *Espacio, Límites y Fronteras* de José Enrique Finol (2015), esta característica en ella podría catalogarse como un “límite” (vestimentario y corporal) entre quien es, lo que siente y como quiere mostrarse, y lo que quisiera sentir. Es decir, se establece como un barrera para impedir que sea descubierto su verdadero ser, su carencia de “salvación”. Según Finol (2015) “Un límite es una separación entre dos espacios, establece demarcaciones que pueden ser arbitrarias, es decir culturales, físicas o naturales. Los límites enfatizan la separación”. (p.118)



Doña Bárbara con un vestuario varonil (sombrero, ropa ancha e instrumentos de cabalgadura). Montada a caballo, actividad propia del llanero. (Imagen extraída de la película *Doña Bárbara* del Director Fernando de Fuentes del año de 1943).

En la producción fílmica, la llegada de Santos Luzardo, dueño de Altamira, despierta en Doña Bárbara el recuerdo de Asdrúbal, quedando demostrado en la escena en que Melquíades, apodado el “brujeador”, le muestra un periódico con la fotografía de Luzardo, retrato que remueve su memoria y en su imaginación se convierte, por un momento, en el rostro de Asdrúbal.



Momento en que Doña Bárbara ve la foto de Santos Luzardo en el periódico y en su memoria se convierte en el rostro de Asdrúbal (Imagen extraída de la película *Doña Bárbara* del Director Fernando de Fuentes del año de 1943).

Con esta imagen en movimiento el director y productor Fernando de Fuentes intenta mostrar al espectador una Doña Bárbara que se sumerge en el recuerdo y se inquieta ante la llegada de un hombre que puede ser la esperanza para su salvación. Cabe mencionar que en esta escena se obvian algunos aspectos característicos de la Cacica del Arauca que se desarrollan con más amplitud y empeño en la obra literaria: como sus “dotes de bruja”; sin embargo, esta cualidad se especifica más adelante. Podría afirmarse entonces que la intención de Fuentes es cautivar al espectador con la imagen de una mujer conmovida y nostálgica ante un panorama incierto para ella.

En el proceso de la transposición del discurso literario al discurso cinematográfico hay que tener en cuenta que, según Schleiermacher (1977):

La interpretación es una formulación de cómo las cosas surgen o se producen, se debe aceptar que la nueva lectura de una novela transformada en una película implica que se está ante una de las posibles formas de interpretación de esa novela puesto que se parte de la premisa de que antes de analizar un texto se debe tener una concepción global de su significado. (Citado por Couto, 2001, p. 26)

En la creación cinematográfica Doña Bárbara además de demostrar tener la ley de su lado, deja claro que ella misma es la ley del llano, cuando en su diálogo expresa: “porque a esa ley le llaman también le ley de Doña Bárbara”. En su primer encuentro con Santos Luzardo en la jefatura civil, la mujerona con una actitud astuta finge estar de acuerdo con los reclamos hechos por Santos, solo para agradarlo, sin ocultar el creciente interés con que lo miraba mientras hablaba. Hasta cierto punto, esta es una de las características parcialmente fieles al texto, la astucia de Doña Bárbara y su poder ante la ley, sin dejar de un lado su impresión ante la figura del dueño de Altamira a quien ve por primera vez en este momento.

Sin embargo, en el discurso literario, el semblante de Doña Bárbara y el desenlace de las acciones no es el mismo que el expresado en las escenas de la filmación, pues en el texto se manifiesta cómo su carácter cambia cuando Santos Luzardo empieza a referirse a las acusaciones que tiene hacia ella, además de no estar de acuerdo ni ceder de ninguna manera ante las exigencias que por ley le hace Luzardo. Situación que se ignora al representar dichas escenas. Esto le da la oportunidad al director de lograr una imagen de Doña Bárbara diferente, tal vez con el objetivo de mostrarla con una actitud dispuesta al cambio.

Según Couto (2001), en el proceso de transposición lo verdaderamente complicado es la fidelidad al espíritu, al tono, a los valores y al ritmo del texto original, porque encontrar equivalentes estilísticos a estos aspectos intangibles en el cine supone todo lo opuesto a un proceso mecánico. El director del filme deberá intuir y reproducir el sentimiento general del texto original. Sobre este tipo de transformaciones se ha llegado a la conclusión de que resultan casi imposibles porque implican la sustitución sistemática de los significantes verbales en significantes cinemáticos.

Otra de las características presentes en el personaje de la señora del Arauca que se desarrollan en la imagen fílmica son sus habilidades con la brujería, demostradas en la escena donde, con el retrato de Santos Luzardo, hace un ritual de hechicería conjurando maleficios hacia el hombre que se ha atrevido a enfrentarla, con el fin de que se desmorone rendido a su voluntad. Esta particularidad del personaje se desarrolla en función de crear un ambiente de misterio además de representar una de sus peculiaridades principales de la mujerona que se describen en el texto.

Tanto en el discurso literario como en el cinematográfico, en un determinado momento, Doña Bárbara transforma el límite vestimentario en fronteras mediante un proceso de ruptura (metamorfosis) donde dicha frontera será transgredida por ella misma, cuando su actitud y su vestimenta varonil se desplaza por una femenina para poder acercarse a Santos Luzardo, es aquí donde abre paso a su erotismo como mujer. Entendiendo que “los límites tienden a privilegiar la separación mientras que las fronteras tienden a privilegiar el contacto y el intercambio”. (Finol,

2015, p. 122)

Por otro lado, en la producción de imagen en movimiento la relación de la Doña con su hija sigue los aspectos textuales de la obra, al mostrar cómo Doña Bárbara, en gran parte de la historia, ve a Marisela no como su sangre, sino como una rival que quiere arrebatarle al hombre que ama, sin ningún resentimiento de haberla abandonado a la pobreza. Sin embargo, esto cambia cuando en un encuentro con Santos Luzardo, admite que ha obrado mal en desamparar a su hija, haciendo esto con la intención de persuadir al dueño de Altamira y mostrarse como una mujer distinta, sincera dispuesta a cambiar para poder ser vista de manera diferente a como sus ojos ya habían predeterminado verla. Una vez más, a pesar de esto y los halagos, la mujerona es rechazada por Santos Luzardo quien ya sospecha de sus intenciones, provocando en ella ira y deseos de venganza, por lo que decide retomar sus habilidades de hechicería para lograr sus objetivos.

Otro de los aspectos importantes en el personaje de Doña Bárbara es sus encuentros con “el socio” que en la creación cinematográfica lo demuestra de manera más precisa en la escena en donde en su cuarto, después de haber tenido una disputa con Marisela por querer arrebatarle y llevarse el retrato de Santos Luzardo, queda en un profundo trastorno de su espíritu, se cuestionaba y no se encontraba a sí misma, era un alma desdoblada entre lo que era y lo que quisiera ser. Además, en este momento, el director intenta crear, un ambiente sombrío y de misterio al reproducir la frase “las cosas vuelven al lugar de donde salieron” haciendo creer al espectador que fueron dichas por el mismo “socio”, dando lugar al encantamiento y esoterismo característico de la obra literaria que rodea a la protagonista.

Por otro lado, en la creación literaria hay un aspecto imprescindible que es necesario destacar, ya que juega un papel importante en el contraste del personaje de Doña Bárbara entre el discurso literario y discurso fílmico. Y es que en el capítulo XIII de la obra literaria “La hija de los ríos” el retorno se hace presente en la etapa final del proceso de metamorfosis en la Señora del Arauca. Doña Bárbara desea volver a ser Barbarita, conquistar a Santos Luzardo en quien ve reflejado a Asdrúbal y conseguir la salvación, rescatarla de lo que se ha convertido.

No obstante, sus planes cambian cuando descubre que su deseo no podrá ser correspondido. En una noche con el revólver en su mano, mientras veía a su hija y al hombre que podía ser su salvación sentados juntos en la hacienda altamireña, decide matar a Marisela que para ella, es quien se interpone entre ella y Santos Luzardo, pero una develación llega a su memoria “doña Bárbara se había visto, de pronto, a sí misma, bañada en el resplandor de una hoguera que ardía en un playa desierta y salvaje, pendiente de las palabras de Asdrúbal”. (Gallegos, 1964, p. 251). Es entonces, cuando el amor de Asdrúbal se reposa en ella como un sentimiento noble.

En este punto, podría pensarse que Doña Bárbara descubre que la única manera de salvarse y que Barbarita vuelva a renacer es en otra alma, otro cuerpo, en Marisela. Teniendo en cuenta la semejanza de las historias entre Barbarita-Asdrúbal y Marisela-Santos Luzardo. Por ello se aleja y es el momento donde ocurre su última fase de transformación: “el retorno” en su hija, su ser se fusiona con la llanura, en el paisaje fluvial “las cosas vuelven al lugar de donde salieron”. Además, es un personaje que trasciende y se convierte en una especie de antihéroe cuando renuncia a su salvación, su amor y sus bienes por su hija, demostrando así que es capaz de sacrificarse por amor.

Calificar a la Señora del Arauca como antihéroe, requiere una explicación, definición y establecer el tipo de relación del término con el personaje, pues en la literatura se ha calificado, erróneamente, a doña Bárbara como “mala”, “villana” e incluso “pesimista”. Sin embargo, cuando se analiza detenidamente al personaje y sus acciones se puede evidenciar la similitud que éste tiene con un “antihéroe”. Teniendo en cuenta que su definición varía dependiendo de la época, de las teorías y de las ideologías de los autores. Por ejemplo, González (1981) afirma que “si atendemos meramente a su estructura morfológica, el par es una antítesis y antihéroe solo puede tener el sentido de <<la negación del héroe>>, <<lo contrario del héroe>> etc”. (p.373)

No obstante, esta definición no puede ni debe ser definitiva, pues en la literatura, el antihéroe en lugar de ser una antítesis del héroe y solo catalogarse como el “malo” de la novela, puede definirse como un personaje que desempeña algunas funciones del héroe tradicional pero difiere en apariencia y valores. Es por ello que González expresa que:

El antihéroe no necesita ser el que ‘encarna los valores contrarios a los del héroe’, sino que puede ser también ‘el que no suscribe los valores asociados con el héroe sino otros’, que no tienen por qué ser ‘negativos’, sino que pueden ser simplemente ‘distintos’, aunque igual de ‘positivos’, o al menos igual de positivos desde otros puntos de vista. (González, 1981, p.376)

En cuanto a la caracterización del antihéroe, se puede señalar a éste como un protagonista que vive bajo su propia brújula moral, estableciendo sus propios valores morales opuestos a aquellos reconocidos por la sociedad en la que vive. Adicionalmente, la obra puede representar cómo su personaje cambia a través del tiempo, ya sea tendiendo al castigo, el éxito no heroico, o la redención. Además de estas “cualidades”, el antihéroe actúa de determinada manera debido a que su pasado fue doloroso y cruel y que esta(s) tragedia(s) le da origen a su personalidad como es el caso de “la guaricha”.

En el personaje de doña Bárbara se pueden identificar estas características. La mujerona establece sus propias leyes y vive bajo sus propias reglas y cuestionamientos éticos y morales.

Así también, enfrenta un proceso de transformación espiritual y moral a medida que transcurre la historia en sus diferentes momentos y con los distintos personajes. Además, es importante señalar que la protagonista toma determinadas acciones, que en su mayoría no son correctas, debido al sufrimiento que le causó la cruel pérdida de su castidad y el asesinato de su primer amor, hechos que la convirtieron, como se dijo anteriormente, en una mujer resentida y con sed de venganza.

Conjuntamente con estas características, hay un valor en especial que determina a la Señora del Arauca como antihéroe, el “sacrificio”. En la obra literaria, doña Bárbara es quien se sacrifica por amor a su hija, a Santos Luzardo y a la memoria de Asdrúbal. Renuncia al hombre que podría ser su salvación, pero también se devela su amor de madre cuando se visualiza en su hija desvaneciéndose cualquier intención de hacerle daño. Podría afirmarse que es el único personaje que, además de intentar corregir sus errores, se sacrifica por amor.

En cambio, doña Bárbara en el discurso fílmico, en la etapa culminante de la historia tiene un proceso de transformación y destino diferente. En las últimas imágenes en movimiento reproducidas la mujerona hace recaer la muerte de Melquíades sobre Balbino Paiba, ambos envueltos en su pasado oscuro, este acto fue el punto de partida para su capitulación definitiva, justifica este acto como la entrega de sus obras (buenas acciones) para tomar “el buen camino” y, como penúltima escena, con el retrato de Santos Luzardo en sus manos, el rostro de la protagonista va difuminándose en el humo de las velas que acaba de apagar como símbolo de la culminación de sus conjuros. La cacica del Arauca se sumerge en el misterio en un final abierto que la convierte en un mito, una leyenda de los llanos apureños. Se fusiona como historia de la llanura devoradora de hombres.



Momento en que doña Barbara apaga las velas como símbolo de la finalización de sus actos de “brujería” y, posteriormente, su rostro se difumina con el humo de las velas. (Imagen extraída de la película *Doña Bárbara* del Director Fernando de Fuentes del año de 1943).

Finalmente, se puede decir que los cambios y modificaciones que se producen en el proceso de transposición del discurso literario al filmico pueden crear un contraste del personaje en su interpretación en ambos planos, las imágenes o escenas que el director decide mostrar o no pueden cambiar el concepto que tiene el lector o el espectador del protagonista de la obra, así como modificar el destino culminante de la historia, en este caso a pesar de que la trama de la novela se mantiene, el final tiene rumbos diferentes y ambos cargados de significado, pero sin duda alguna, al final, “las cosas vuelven al lugar de donde salieron”.

Referencias bibliográficas:

- Couto, P. (2001). Texto literario y texto filmico. Estudio comparativo-textual. La obra novelística de Wenceslao Fernández Flórez y el Cine: El malvado Carabel. Universidad de la Coruña. Tesis Doctorado. Consultado en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/texto-literario-y-texto-filmico-estudio-comparativotextual-la-obra-novelistica-de-wenceslao-fernandez-florez-y-el-cine-el-malvado-carabel--0.pdf>
- Ferrari, M. Revista del Centro de letras Hispanoamericanas. Del texto narrativo al filmico: un caso de transposición. Año 10 - Nm 13 - Mar del Plata, 2001: p 179-201. Consultado en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/viewFile/500/506>
- Finol, J. (2015). *La Corposfera. Antropo-semiótica de las cartografías del cuerpo*. Ecuador. Ciespal. 1.ª Edición.
- Gallegos, R. (1964). Doña Bárbara. Argentina: Colección Austral. 21.ª Edición.
- González, J (1981-82). Sobre los conceptos de héroe y antihéroe en la Teoría de la Literatura. Universidad de Oviedo. Archivum. Revista de la Facultad de Filología. Vol. 31-32, pp.367-408. Consultado en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-SobreLosConsejosDeHeroeYAntiheroeEnLaTeoriaDeLaLit-143985%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-SobreLosConsejosDeHeroeYAntiheroeEnLaTeoriaDeLaLit-143985%20(2).pdf)
- Heredia, M. (s/f). *Cine y Literatura. La transposición de Pubis Angelical de Manuel Puig*. Universidad de Sevilla. Consultado en: [file:///c:/users/usuario/downloads/cine_y_literatura._la_transposicion_de_p%20\(2\).pdf](file:///c:/users/usuario/downloads/cine_y_literatura._la_transposicion_de_p%20(2).pdf)

El héroe en la novela de Denzil Romero (1938-1999): la tragedia del generalísimo (1983)

Libertad León González¹

Recibido: 22-08-2017 **Aceptado:**02-12-2017

Resumen

El presente estudio pretende establecer una reflexión sobre la novela *La tragedia del generalísimo* (1983) de Denzil Romero (1938-1999), a partir de interpretaciones sobre el personaje, Francisco de Miranda, atrapado por el discurso mordaz de un narrador testigo que muestra un héroe cuestionado y derrotado. La lectura interpretativa toma como soporte teórico la hermenéutica del sentido de Andrés Ortiz Osés, con acotaciones sobre la noción del héroe, realizadas por Fernando Savater en su ensayo *La tarea del héroe* (1981). Además, algunas consideraciones de J.P. Sartre y H. Arendt sobre la libertad. Finalmente, la resolución de la propuesta enunciativa será abordada tomando en consideración la hermenéutica de la sospecha de Paul Ricoeur en su libro *Sí mismo como otro* (1990).

Palabras clave: Héroe trágico, narrador testigo, novela histórica, libertad.

The hero in the novel from denzil romero (1938-1999): the tragedy of the generalisimo (1983)

Abstract

The present study intends to establish a reflection on the novel *La tragedia del generalísimo* (1983) by Denzil Romero (1938-1999), based on interpretations of the character, Francisco de Miranda, trapped by the mordant discourse of a witness narrator that shows a hero questioned and defeated. The interpretive reading takes as a theoretical support the hermeneutics of the meaning of Andrés Ortiz Osés, with notes on the notion of the hero, made by Fernando Savater in his essay "The task of the hero" (1981). In addition, some considerations of J.P. Sartre and H. Arendt on freedom. Finally, the resolution of the enunciative proposal will be addressed taking into consideration the hermeneutics of the suspicion of Paul Ricoeur in his book *Himself as another* (1990).

Keywords: Tragic hero, witness narrator, historical novel, freedom.

¹ lenlibertad30@gmail.com

**haga lo que haga, el héroe trágico
está condenado a ser abrumado por la adversidad**

Fernando Savater: La tarea del héroe

La historia quizás nos ha dicho muchas cosas acertadas y erradas sobre la figura de Francisco de Miranda. Las novelas históricas, en particular, reinventan esa posibilidad que va más allá de la historia como discurso que busca establecer la ‘verdad de la historia’. Todo lo contrario, la novela histórica toma los referentes históricos para ofrecer un destino acorde a los ilimitados propósitos que como texto de ficción se plantea. Ocurre en estos textos narrativos lo que ha sido llamado por Víctor Bravo como: “la potencialidad deconstructiva de los referentes históricos”. (Bravo, 2001, p.97)

Así, también, resulta esclarecedor la posición de Fernando Bayón cuando plantea una mirada actualizada del héroe de la modernidad en tanto expresa: “Al héroe moderno no hay dios que lo soporte. ¿Quién soporta entonces al héroe?” (Bayón en *Diccionario de la existencia*, p.271) Interrogante en la que sin duda muestra el fundamento de su reflexión acerca de la *desdivinización* del héroe. La novela histórica latinoamericana actual, como texto de ficción, lo confirma.

A continuación, la visión del héroe en la lectura interpretativa de la novela de Romero desarrollada en ‘tres actos’.

Introducción

Las palabras del Generalísimo pronunciadas el día en que fue detenido por sus congéneres para ser entregado al ejército español marca el sentido memorable de ese aciago momento en la vida de Sebastián Francisco de Miranda, un 31 de julio de 1812. El uso de esas mismas palabras: ¡Bochinche, bochinche, esa gente no sabe sino de bochinches...!” (Romero, 1987, p. 9), será el punto de inicio en la novela *La tragedia del generalísimo* (1983) de Denzil Romero sobre el personaje Miranda a través de un narrador de segunda persona, quizás también alter ego del propio personaje.

Hay, desde el nivel de la enunciación, un insistente discurso cuestionador en la novela de Denzil Romero, más que realzar los buenos actos del hombre de larga vida militar muestra los desaciertos del hombre vencido por el juicio de la historia, por los años, por los errores cometidos a través de sentencias proferidas en su contra y, en algunas ocasiones, por la traición. El primer escenario descrito es, justamente, el de su mazmorra en Cádiz, último eslabón de su historia de

vida. Inmortalizada a través del cuadro de Arturo Michelena (1863-1898) *Miranda en la Carraca* (1896). Análogo ejercicio, leer el párrafo es como mirar el cuadro:

Repites una y otra vez, ontológicamente recostado sobre el camastro espurio hecho de gruesos maderos unidos con clavos mal remachados y cubierto por un jergón informe del que salen manojos de paja; una sábana muy ajada y, a no dudar, poco limpia, cubre el colchón; un taburete maltrecho, un botijo de agua, un artilugio como mesa, con algunos libros apilados, pero sin recado de escribir, y una cadena de hierro con grillete, pendiente de la pared, complementan el lúgubre decorado; sin que falten los detalles del piso de laja roto, medio arreglado con dispares ladrillos exagonales; te mantienes, a pesar, elegantemente vestido con casaca de paño azul, camisa de encajes, calzón de Nankin, impolutas medias blancas [...] pareces meditar; pero, por encima de todo destácase tu mirada fija, de una fijeza casi maníaca, que luce como disparada a distancia por entre los azumados muros de la mazmorra, buscando, con seguridad, la visión de esa patria *blessé au coeur* que tanto te dolió siempre; esa madrastra innoble de cuya suerte no puedes desligarte,...(Ibídem).

A través de la descripción de los detalles de la memorable pintura, el narrador muestra la última imagen de Miranda, digna de recordación, entre signos de derrota y suspensión de su vida. Relato y pintura se unen y se han de recordar las palabras de Miranda sobre su reconocimiento condenatorio: “He amado la justicia y odiado la iniquidad, por eso muero en el destierro” (Miranda, En: Salvador González, 1896, p.2). Así también, puede estar presente la afirmación osesiana: “La vida es el aprendizaje de la muerte”, (Ortiz-Osés, 1987, p.46), como reflexión que interpreta la mirada derrotada del héroe.

En todo caso, la novela avanza entrelazando episodios de la vida del personaje, sus orígenes, sus primeros títulos militares, sus amistades, amores, sus desvaríos placenteros, en una especie de relato apegado a la valoración descriptiva de un héroe muy humano, en todo caso, novelesco que se confunde entre los grandes de la historia y de la literatura. Tal como se expresa en el capítulo denominado ‘Héroes de la guerra y la novela’:

El primero de los Miranda peleando con Pelayo, contra los moros, en la sierra de Naranco; Analso de Miranda, liberando las doncellas desnudas del escudo familiar; Lope de Miranda a la cabeza de los arcabuceros del Gran Capitán y Alejandro de Parma y Ambrosio Espinola y Mauricio de Nassau; Federico II El Grande y el Gran Elector de Brandeburgo; el Amadís de Gaula y Tirant lo Blanc; el virtuoso caballero Esplandián; Palmerín de Oliva, Lisuarte de Grecia; Don Belianis y Don Quijote, [...] (Romero, 1987, p. 63).

La novela de Romero se abre a un universo de referencias entre verdaderas y falsas, realidad recreada, co-creada desde la ficción y la naturaleza desbordante, exótica del lenguaje. Se manifiesta particularmente un héroe unido y al mismo tiempo, de-construido del referente histórico como

hombre virtuoso, habitante de un universo onírico que se excede en descripciones y situaciones para responder a la naturaleza artificiosa del mundo del texto a partir de dos elementos: la negación de sus hazañas y la expresión de su libertad:

desde el fondo de tu conciencia se levantan, incisivas, mordaces, apabullantes, cual los agones de un coro trágico, las voces de tus enemigos [...] nadie creía en ti; asustaba tu demasiado saber, tu exceso de cosmopolitismo, tu desarraigo de casi cuarenta años, tus relaciones con potencias extrañas, tu girondinismo componedor y blandengue, tus poderes dictatoriales mal avenidos con tu edad senil [...] tus tráfgos y tus cambios, tu liviandad y tu soberbia, tu engreimiento, tu presunción[...] tu racionalista lógica cartesiana y tus finos modales aprendidos[...] pero por encima de todo, tu afrancesamiento, tu formación europea y tus manías europeizantes que te impedían comprender la realidad de estas naciones, *el misterio americano* del que hablaba Mariano Picón Salas, el realismo mágico que nos imbuye, la teoría de *lo real maravilloso* como piedra angular de nuestra existencia...(Romero, óp. cit., p.19-20).

De la visión trascendente/inconclusa de Miranda se muestra la esencia de las limitaciones del ser latinoamericano. Descripciones que resumen y explican los orígenes de una tradición a través del uso de una transición verbal, pronominal del yo al tú. Resulta necesario recordar en este punto las siguientes palabras de la filosofía ética de Martín Buber: “Pero cuando uno dice Tú no tie5e en vista cosa alguna. Tú no tiene confines. Cuando se dice Tú, para quien lo dice no hay ninguna cosa, nada tiene. Pero sí está en una relación” (Yo-tú). (Buber, En: Savater, 2004, p.116)

La relación discursiva de la novela cuyo énfasis se da entre un Yo, narrador- testigo de lo que aconteció en la historia de vida hacia un tú, personaje cuestionado por sus acciones por la responsabilidad compartida a propósito de una realidad continental inalterable por los siglos de los siglos. Una realidad de mezclas, de contradicciones, de errores históricos, de encuentros y desencuentros que trazan lo que fuimos, lo que somos como continente:

Gloria de Francia, General de Arco de Triunfo. Histrión. Mimo. Choteo. ¿De qué te vale?, dime ¿de qué vale? Si acaso, para hendir el pecho y humedecer las pupilas, el fêrvido patriotismo, el delirio, el rastacuerismo desatado de tus paisanos colombinos que, alguna vez, llegamos a la *Ciudad luz*, a la *Capital de Latinoamérica* como también se le llama con frecuencia, con nuestro desarraigo y nuestros sentimientos frustrâneos, nuestro empeño de ir dejando atrás y nuestra sed de universalismo, nuestra melancolía y nuestra perspectiva distanciada (desde lejos se capta mejor la realidad del continente, acostumbramos a decir a modo de justificación). (Romero, óp. cit., p. 74).

La narración avanza en recordar un mundo supra real más allá de los propios límites que la historia ofrece porque entrelaza referencias del pasado a un presente vinculado a una verosímil realidad que se dispara hacia un futuro. Espacio narrativo y trasfondo temporal desbordados que describe un personaje de naturaleza trágica y festiva en tanto reafirmación de la propia condición

infausta. La narración luce inagotable, incisiva, en la novela de Romero.

La cúspide del personaje, su nombre grabado entre otros que conforman la larga lista de los héroes en el Arco del Triunfo en París. La voz de cualquier espectador culto, viajero, escudriñador de los monumentos, de los rastros que la historia recopila, la voz de visitante transeúnte parisino:

¡Mira allí está Miranda! ¡Míralo, en la tercera columna de la derecha!, ¡Sí, sí, un poquito más arriba!, ¿Míralo entre Charbonier y Valence!, Al lado de Truguet!, ¿Por encima de Tilly y de Ferrand, de Chazot y Landremont!, ¡Míralo!, ¡Míralo!, ¡Míralo!, ¡Qué lindo, mano, ¡qué lindo!, ¡qué lindo!, ¡qué lindo!... (Romero, óp. cit., p. 76-77).

El relato se sale del contexto histórico en que se desarrolla. En definitiva, el narrador es testigo. Desde su percepción mira no solo al héroe, sino que se incorporan otras posibilidades anecdóticas desde el relato. No hay límites en el texto de Romero. Las páginas escritas siempre apuntan a un referente más lejano, menos convencional.

El capítulo denominado “Mr Turnbull”, de manera excepcional, expresa un reconocimiento del valor que posee Miranda, muy por encima de la traición que le propinan sus congéneres por la cual declina su vida:

Hélos aquí entregándote finalmente. [...] Por eso, aunque estés volviéndote un prodigorio en este sumidero, aunque te mueras cada día en la profundidad de esa fosa, vales más que toda esa farándula de fermentados aprendedores. (Romero, óp. cit., p.95).

De esta manera, el episodio sobre la entrega, momento puntual en la vida de Miranda, tal y como ocurre en la mayoría de los capítulos de *La tragedia del Generalísimo*, aunque esté vinculado a su vida se vuelve una extensa cavilación de naturaleza barroca, henchida de digresiones, enumeraciones caóticas, referencias exóticas sobre bailes y cenas entre personalidades de la sociedad aristocrática europea, sobre los platillos exquisitos: “A la una en punto, y como el cuco libertado por la campana, el mayordomo entró de sopetón a la sala convocando a la mesa. Faisanes y liebres entre uvas frescas y manzanas asadas [...]”. (óp. cit., p. 95), artistas de la época: Joshua Reynolds, John Bushnell, Samuel Cooper, Alexander Cozens, Arthur Devis, Hans Eworth, [...] (p.96), hasta culminar con la confesión del señor Turnbull de pertenecer a la Dirección Inicial Universal, y propiciar una importante invitación: “Y usted, capitán Miranda, puede sernos muy útil. Muy útil, reiteró con el índice intenso y la voz hinchada de modo tremebundo”. (p.97), lo que hacen de la novela de Romero un espacio de reconocimientos y desvaríos.

En un sentido retórico la sentencia se configura en recurso recurrente usado en la novela *La tragedia del generalísimo*, esta forma discursiva fue usada frecuentemente por Séneca (4 a.C.- 65 d. C) como “larga tradición del habla lapidaria y sus concentrados de sabiduría”. (Pérez Cortés, 2004, p. 208) por lo cual fue acusado de “alejarse de la armonía de la prosa clásica”. (Ibidem). En *La tragedia del generalísimo* irrumpe insistente la sentencia como discurso fustigador sobre el personaje.

Diálogo sin reversa, sin *feed-back*, sin retorno, solo la displicente enumeración infinita de reproches dirigidos a Miranda. En este sentido el héroe se hace trágico. Al respecto dice Fernando Savater: “Trágico es actuar en lo irreconciliable y, sabiéndolo irreconciliable, sacar de ese saber valores y júbilo”. (Savater, 2004, p.35). ¿En qué sentido se produce entonces la valoración del héroe trágico en la novela de Romero?

Nudo

Todo es posible en el imaginario mirandino construido en la novela de Romero. Tal como ocurre en el capítulo denominado “Preguntas y Respuestas” como tratado exhaustivo sobre la masonería, los ritos iniciáticos practicados por nuestro Precursor, los actos y pruebas que se han de cumplir para obtener los diferentes grados alcanzados, el origen del gran arquitecto Hiram, la disposición de Salomón sobre Hiram y su esposa, la reina Balkis. En otro sentido, el capítulo “Días de la cantaridina” combinación de referencias religiosas y escenas de procaz erotismo o el capítulo denominado “El embajador Franklin”, suerte de pequeña biografía del científico y filósofo Benjamín Franklin que culmina en los consejos del inventor del pararrayos en preferir a las mujeres viejas con enumeradas recomendaciones para elegir las.

En el capítulo denominado “Dama solitaria”, dedicado a la actriz neoyorkina Marilyn Monroe, tiene en el tiempo el recurso más voluble, se mezclan referencias que dejan en el olvido la matriz temática sobre el prócer caraqueño:

Marilyn comenzó a sedarse hasta quedarse enteramente dormida. Tú [Frank] te acostaste a su lado y también caíste en un profundo sueño. Cuando despertaste, ya se había marchado. No volviste a saber de ella hasta la noticia de su muerte. (Romero, 1987, p.332-333)

El diálogo planteado en estas novelas históricas, más allá de una propuesta estética, convierte el texto en verdadero escenario de confrontación y complementariedad dialógica entre mundos posibles, de realidades pasadas referidas para ser recreadas. Además de un corpus de relatos hay un acuerdo de dialogantes que interactúan. En esta manifestación dialógica los personajes se presentan tan cercanos cual actos de habla. Y en esta cercanía de dialogantes, entre autor replegado al texto y el lector, ambos se descubren como otro, se revela así lo que Blanchot llama “la obligación hacia el otro”. (Blanchot, 1970, p. 104) no solo como principio de una estética, sino como compromiso para una ética, del texto. Se produce la valoración ética del habla que en palabras de Maurice Blanchot se expresan de la siguiente manera:

El otro me habla. La revelación del otro que no se produce en el espacio iluminado de las formas es todo habla. El otro se expresa y, en todo habla se propone como otro. Si existe una relación donde lo otro y lo mismo, aun manteniéndose relacionados, *se absuelven* de esta relación (términos que de esta forma permanecen absolutos en la relación), ésta no es otra que el lenguaje. Cuando hablo con el otro, apelo a él. Ante todo, el habla es esta interpelación, esta invocación en la que el invocado permanece fuera del alcance, es

respetado, incluso cuando se insulta, e incluso cuando se le intima a callar, está llamado a la presencia del habla, y no queda reducido a lo que digo de él (tema de discurso y conversación) sino como aquél que está siempre más allá y fuera de mí, superándome y dominándome, ya que le ruego, a él, desconocido, tornarse hacia mí, y a él, extraño extranjero, oírme. En el habla, habla el afuera, dando lugar al habla y permitiendo hablar. (Blanchot, óp. cit., p. 105).

Entonces, esta implicación estrecha que se produce entre hablantes bien puede concebirse en sentido figurado, claro está, en el texto narrativo que utiliza la primera persona y la segunda persona como narrador que dialoga sus vivencias, sus pareceres, sus glorias y sus miserias con la mayor franqueza posible, con la mayor confianza que se puede tener ante un escucha confiable, sin duda alguna el mismo lector. He allí la magia de la escritura de textos narrativos de ficción, supeditada a las evocaciones generosas de la imaginación creadora.

La narración muestra la implicación de mundos opuestos, manifiesta tanto en la naturaleza del héroe como de la “realidad imaginaria” descripta. En virtud de lo cual la novela responde de forma particular a la hermenéutica del sentido expuesta por Andrés Ortiz-Osés y que se expresa en los siguientes términos:

El sentido y el sinsentido tienen una relación específica que no puede ser calcada sobre la relación de lo verdadero y lo falso, es decir, que no puede concebirse simplemente como una relación de exclusión. Se trata, en efecto, del problema más general de la lógica del sentido [...].

La lógica del sentido está necesariamente determinada a poner entre el sentido y el sinsentido un tipo original de relación intrínseca, un modo de copresencia que por el momento sólo podemos sugerir tratando el sinsentido como una palabra que dice su propio sentido. (Ortiz-Osés, citado por Guerenabarrena, Felix, En: *El sentido simbólico en la filosofía hermenéutica de Ortiz-Osés*, 2015, p.293).

Esa posibilidad dialógica que se produce en la configuración del relato y del personaje descansa en un sentido progresivo y retroprogresivo ¹, no solo se hace referencia a la historia de vida del personaje y de los sucesos del proceso emancipador latinoamericana del siglo XIX, también se entrecruzan referencias cosmopolitas, de las sociedades modernas. El ritmo convulsionado de las sociedades civilizadas, inmersas en los adelantos científicos y tecnológicos y las diferentes contradicciones del hombre que las habita como ser enajenado, imbuido en su propia cotidianidad intrascendente o cuestionada en el caso de hacerse referencia a cualquier hombre de renombre o reconocimiento en el mundo.

Cabría interrogarse la novela de Romero a partir de la *Ética del Sentido* de Andrés Ortiz-Osés: “basada en una filosofía de la doble implicación: la coimplicación de las cosas en un mundo común y la coimplicidad de los hombres en una misma humanidad” (Ortiz-Osés, 2006, p. 335). También llamada *humanismo antiheroico*. La figura de Miranda en la novela de Romero se configura

en una forma narrativa donde el personaje histórico no solo se sumerge en escenarios propios del pasado sino también del mundo moderno y postmoderno, con sus contradicciones, sin que existan distancias temporales, ni diferencias humanas entre el hombre del pasado y del presente.

A pesar de todo, el hombre es capaz de elegir, de ejercer su libertad. De forjarse una esperanza cuando actúa. Así lo pronuncia Hannah Arendt en su famoso ensayo ¿Qué es la libertad?:

Y cuanto más esté desequilibrada la balanza en favor del desastre, tanto más milagroso aparecerá el acto realizado en libertad; porque es el desastre y no su salvación lo que siempre ocurre automáticamente y que por lo tanto siempre debe aparecer como irresistible. (Arendt, 1991).

El mundo de la novela trastocado por el mundo de afuera. En este sentido, la novela de Romero tiene en el lenguaje un soporte de primer orden para la recreación del complejo referente histórico. Así, acorde al uso particular del lenguaje en el texto, la siguiente afirmación de Ortiz-Osés:

El lenguaje, en efecto, fija y desfija, media entre el pasado y el futuro, ata y desata, consciencia lo inconsciente dándole contornos, expulsa los espíritus negativos poniéndoles nombres y asimila los espíritus positivos trayéndolos a relación y colación. (Ortiz-Osés, 1987, p.16 -17).

El lenguaje en la novela histórica de Romero está en manos del narrador testigo, el personaje es lo que el narrador describe. Sin embargo, hay libertad en el héroe cuando desde la concepción aristotélica, la tragedia está en la acción. El ser humano capaz de elegir, la libertad como elección en sentido sartreano, ser libre, “no significa ‘obtener lo que se quiera’, sino ‘determinarse a querer (en su sentido amplio de elegir) por sí mismo’. Es decir, el éxito no interesa en ningún modo a la libertad.” (Sartre, citado por Savater, En: óp. cit., p.88). El héroe trágico también actúa con libertad. En el texto hay dos libertades opuestas la del narrador testigo y la del personaje. El personaje cual ser sartreano está condenado a ser un ser para otros. La mirada del otro lo condena.

El narrador testigo como alteridad, opuesto al héroe. La verdadera tragedia del héroe está en ese tú que descalifica rotundamente las acciones del personaje. La tragedia del héroe no es siquiera un ser que puede actuar, sino que es solo una referencia descriptiva del narrador testigo que lo aniquila en su acción pasada, presente y futura. La desesperanza no está circunscrita solo a un personaje referido sino también a un mundo de fatalidades cruzadas en cualquier temporalidad y que hace de la novela de Romero un universo narrativo apocalíptico.

La tragedia del héroe de Romero no se resuelve cuando se presenta como derrotado. En esta concepción del héroe trágico expresa Herman Melville: “solo cuando un hombre ha sido vencido puede descubrirse su verdadera grandeza”: ser derrotado.” (Melville, En: Savater, óp. cit., p.169), en tanto glorificación de la derrota. El héroe trágico de la novela histórica de Romero concuerda con una realidad social del anti-héroe de las sociedades modernas. En el siguiente extracto de la

novela así lo reafirma:

Nadie parece conocer a nadie. Nadie quiere conocer a nadie. Nadie se conoce a sí mismo. [...] No quieren conocerse. El miedo al vاپuleo y a la defraudación los aísla. Prefieren ignorarse. Se ven como si no se han visto. Prefieren hundirse en su nada abisal. Ningún saludo. Ninguna voz amable. Ningún intercambio trágico, o tan siquiera dramático. Ningún enmaravillamiento [...] Atónito, te refugias debajo de un portal. Prefieres detener el frío y quedarte, simplemente, viendo pasar a los andantes. Los neutrales andantes. Los neutrandantes de ayer y de hoy. (Romero, óp.cit., p.276).

El personaje de *La tragedia del generalísimo* se desplaza del hombre honorable, de la referencia de la historia al hombre frágil de la cotidianidad, inmerso en un mundo dominado por el caos. Resulta propicio reconocer en esta novela rasgos que la colocan en términos de la teoría literaria contemporánea en lo que Compagnon llamó: “‘la tiranía del lenguaje’ [quizás] como nuevo referente absoluto”², inmerso en la novela histórica latinoamericana actual.

Desenlace: la atestación y la sospecha

La atestación guarda, [...] algo específico, por el solo hecho de que aquello de lo que ella dice el ser-verdadero es el sí; y lo hace a través de las mediaciones objetivadoras del lenguaje, de la acción, del relato, de los predicados éticos y morales de la acción.

Paul Ricoeur

Entre avances y retrocesos sobre la vida de Miranda, el personaje de *La tragedia del generalísimo* se opone al narrador testigo, para la ética aristotélica, en tanto ser-falso y ser-verdadero, respectivamente. Así como, todo el tratamiento enunciativo que se desarrolla en la novela de Romero parece indicar que el énfasis del narrador testigo con respecto al personaje Miranda sea, precisamente, la confrontación enunciativa de alteridad entre un yo que se mira como un falso otro. En palabras de Ricoeur en *Sí mismo como otro* pudiera decirse: “lo que es atestado, en definitiva, es la ipseidad, a la vez en su diferencia respecto a la *mismidad* y en su relación dialéctica con la *alteridad*.” (Ricoeur, 1996, p. 334). En este sentido, también dice Ricoeur:

La atestación se ha dicho en el prólogo, tiene como contrario la sospecha. En este sentido, la sospecha ocupa el lugar del ser-falso en el binomio aristotélico. [...] No es simplemente su contrario, en un sentido puramente disyuntivo, como el ser-falso lo es respecto al ser-verdadero. La sospecha es también camino *hacia* y travesía *en* la atestación. Frecuenta la atestación, como el falso testimonio frecuenta el testimonio verdadero. (Ricoeur, óp. cit., p.334).

El narrador testigo enjuiciador de todos y cada uno de los actos realizados por el que fuera

considerado héroe de la historia, es decir, Miranda, se encarga de mantener un discurso instigador sobre el personaje de grandes hazañas. Tal hostigamiento pareciera surgir del mismo personaje en una suerte de “vínculo dialéctico de *ipseidad* y *alteridad*” (Ricoeur, óp. cit., p. 351), como si el mismo Miranda se mirase a sí mismo y haciendo recordación de sus actos tuviese conciencia de haber cometido errores. Hablar de sí como si fuese otro. En este sentido, siguiendo a Ricoeur:

Pero, ¿cómo explicar la labor de la alteridad en el centro de la ipseidad? Es aquí donde más fructífero se manifiesta el juego entre los dos planos de discurso-discurso fenomenológico y discurso ontológico-, en virtud de la fuerza descubridora que este juego suscita en los dos planos a la vez. Para fijar el vocabulario, admitamos que el garante fenomenológico de la metacategoría de alteridad, es la variedad de las experiencias de pasividad, entremezcladas de múltiples formas en el obrar humano. Por tanto, el término “alteridad” sigue estando reservado al discurso especulativo, mientras que la pasividad se convierte en la atestación misma de la alteridad. (Ricoeur, óp. cit., p. 352-353).

La atestación en la enunciación de la novela de Romero estaría dada en las múltiples referencias sobre las acciones del personaje (pasividad) expresadas desde el testimonio del narrador testigo, suerte de ‘alter ego’ (alteridad). Véase el siguiente párrafo en Ricoeur:

La autodesignación del agente de la acción ha aparecido inseparable de la adscripción por otro, que me designa en acusativo, como el autor de mis acciones. En este intercambio entre adscripción a la segunda persona y designación, podemos decir que la reasunción reflexiva de este ser afectado por la adscripción pronunciada por otro está entrelazada con la adscripción íntima de la acción a sí mismo. Este entrelazamiento se expresa, en el plano gramatical, por el carácter omnipersonal del sí que recorre todos los pronombres. La afección del sí por lo otro distinto de sí es el soporte de este intercambio regulado entre las personas gramaticales. (Ricoeur, óp. cit., p. 365-366).

El capítulo denominado “Sueño del jardín flotante” es una expresa demostración del juego enunciativo dialéctico entre *ipseidad* y *alteridad*. En el mismo el narrador testigo se dirige a un tú que supone sea el mismo personaje Miranda. Sin embargo, los sucesos a los cuales hace referencia están vinculados de manera alterna a Bolívar y Miranda, simultáneamente. El lector atento participa del juego en el que se propone una misma postura acuciosa hacia las acciones de dos personalidades distintas, simulando dirigirse a una misma persona. El conocimiento y la conciencia del lector sobre los sucesos históricos protagonizados en cada uno será la única posibilidad de reconocer el juego de la enunciación en la novela de Romero:

De pronto, formalizabas el juramento romano que desde horas antes se te había aposentado entre ceja y ceja, [...] en la cumbre del Monte Sacro, contemplativo ante las ruinas de los césares y en compañía de un viejo maestro, cansino y andariego que, en la dormitación de tus divagaciones, no sabes precisar si era el M. La Planche de las antiguas correrías madrileñas. [...] y al frente de aquella especie de Armada Invencible, el buque insignia *Colombeia*, portando por encima de las flámulas y los gallardetes de su palo mayor, con la cruz de San Jorge y la cruz de San Andrés y la cruz de San Patricio y la propia bandera de la unión, el emblema tricolor belicoso y tremolante, que concebiste

otra noche de sonambulismo y fantasía. [...]. Diríase que cada visión fugaz ganaba en fuerza y deslumbramiento a la precedente. (Romero, 1987, p. 137-138).

Y entre desatinos históricos y enunciativos la novela de Romero juega con el lector, el último eslabón de la cadena de provocaciones que sobre el Generalísimo lanza, tal juego de ruleta rusa, quizás para señalarlo y condenarlo, pero también quizás para salvarlo desde su propia negación. Por eso la sospecha y la posibilidad de que el relato sea, por el contrario, la reafirmación ética del personaje histórico y de ficción.

Referencias:

- (1) Y en la medida en que se vuelve a la valoración de los momentos históricos la novela histórica se reinventa. En cuanto a la retroprogresión Salvador Paniker se expresa en los siguientes términos: “En la era retroprogresiva todo es híbrido, a la vez innovador y tradicional, superado el espejismo historicista que es el espejismo del tiempo lineal. Ya dentro de este contexto, lo retroprogresivo es el verdadero meollo de la llamada postmodernidad.” (Salvador Paniker. “Teoría de la retroevolución”, *El País*, viernes, 27 de junio de 1997, En: https://elpais.com/diario/1997/06/27/opinion/867362404_850215.html).
- (2) Magdalena Perkowska refiere en su ensayo: “La novela histórica contemporánea entre la referencialidad y la textualidad: ¿una alternativa falaz en la crítica latinoamericana?”: “Como señala Antoine Compagnon, la teoría literaria contemporánea – especialmente la que se inicia con el grupo Tel Quel en Francia – ha desplazado el significado, la representación y la mimesis dando prelación al significante, la significación y la semiosis (110). La referencialidad fue evacuada de la consideración teórico-crítica y sustituida por la intertextualidad, la autoreferencialidad y lo que Compagnon llama “la tiranía del lenguaje” (145) que se ha transformado en un nuevo Referente absoluto. La textualidad queda entronizada como la única realidad en una obra literaria que ya no reproduce, sino que produce lo real.” (Magdalena Perkowska. “La novela histórica contemporánea entre la referencialidad y la textualidad: ¿una alternativa falaz en la crítica latinoamericana?”, pp. 16-27, *Confluencia*, volumen 22, N° 1, Hunter College, CUNY, Fall 2006).

Referencias bibliográficas:

- Abbagnano, Nicola (1997). *Diccionario de filosofía*, Traducido por Alfredo N. Galletti, Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá.

- Arendt, Hannah. ¿Qué es la libertad? Traducción de Mara Kolesas. Revisión Claudia Hilb, Zona Erógena, N° 8, 1991. En: <http://www.educ.ar> (Revisado el miércoles, 10 de octubre, a las 5:20 pm).
- Bayón, Fernando (2006). ‘El héroe’ En: Ortiz- Osés, Andrés y Patxi Lanceros (Drs.). *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*, Anthropos, Barcelona.
- Bravo, Víctor. “La verdad y el juego en la novela histórica”, pp. 89-102, En: *Estudios*, Revista de Investigación Literaria y Culturales, Año 9, N° 18, Caracas, julio-diciembre, 2001.
- Guerenabarrena Artamendi, Felix. (2015). *El sentido simbólico en la filosofía hermenéutica de Ortiz-Osés*, Universidad del país Vasco, Donostia.
- Ortiz-Oséz, Andrés. (1987) *Mitología cultural y memorias antropológicas*, Anthropos, Barcelona.
- Paniker, Salvador. “Teoría de la retroevolución”, El País, viernes, 27 de junio de 1997, En: https://elpais.com/diario/1997/06/27/opinion/867362404_850215.html).
- Pérez Cortés, Sergio (2004). *Palabras de filósofos. Oralidad escritura y memoria en la filosofía antigua*. Siglo XXI, México.
- Perkowska, Magdalena. “La novela histórica contemporánea entre la referencialidad y la textualidad: ¿una alternativa falaz en la crítica latinoamericana?”, pp. 16-27, *Confluencia*, volumen 22, N° 1, Hunter College, CUNY, Fall 2006.
- Reyes Matheus, Xavier (2014). *Miranda más liberal que libertador*, Libros El Nacional, Caracas.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. Traducción Agustín Neira Calvo con la colaboración de María Cristina Alas de Tolivar, Siglo Veintiuno, 1996.
- Romero, Denzil (1987). *La tragedia del generalísimo*, Alfagil, Caracas.
- Savater, Fernando (2004). *La tarea del héroe. Elementos para una ética trágica*, Destino, Barcelona.

Las lanzas coloradas de Arturo Uslar Pietri en el campo literario

José Carlos Cordero Cote¹

Recibido: 15-10-2017 **Aprobado:** 04-02-2018

Resumen

La publicación de la novela *Las lanzas coloradas* de Arturo Uslar Pietri en el año 1931 tuvo éxito en España; se enviaron de inmediato ejemplares a Venezuela, país de origen del escritor, pero no tuvo la acogida que se le dio en los países europeos; de hecho, la primera edición venezolana de *Las lanzas coloradas* se editó 15 años después (Arraiz, 2006). El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1992) describe estas experiencias como parte del comportamiento del campo literario. Bourdieu considera que en el mundo humano se configuran campos que convergen entre sí con ciertos órdenes, jerarquías, grupos dominantes y fuerzas antagónicas en constante flujo. Dentro de estos campos se encuentran el campo de poder, el campo intelectual, el campo artístico y el campo literario, entre otros. A partir de los planteamientos de Bourdieu, esta investigación se propone como objetivo, realizar una aproximación descriptiva sobre el campo literario en el que se publicó *Las lanzas coloradas*. Del mismo modo, pretende aproximarse a una descripción de la representación del campo social en la narración de la novela. La metodología constituyó un análisis de textos literarios. La conclusión más relevante de este trabajo de investigación es que *Las lanzas coloradas* experimenta un reconocimiento en el campo literario de su país de origen en un período de tiempo superior a una década, tal y como ha sucedido con otras obras señaladas por Bourdieu en su obra.

Palabras clave: campo, literatura, Venezuela, Uslar Pietri, sociedad.

Arturo Uslar Pietri's *las lanzas coloradas* inside the literary field

Abstract

Arturo Uslar Pietri's *Las lanzas coloradas* was published in Spain, in 1931, getting success between the critics. Immediately, copies were sent to Venezuela, because his writer

¹ Universidad de Los Andes, josecorderocote@gmail.com

is Venezuelan by birth, but in that country the novel was not acclaimed as many as it was in Europe. Fifteen years were needed to the novel be published in Venezuela (Arraiz, 2006). The french sociologist Pierre Bourdieu (1992) describes such experiences as a part of literary field behavior. This sociologist considers that there are fields connected between them, those fields have hierarchies, orders, dominant groups and antagonics forces. Inside this field, Bourdieu says, there are a power field, an intelectual field, an artistic field and a literary field. Based on Bourdieu's approaches, the research objectives are to do an aproximation to the description of literary field where *Las lanzas coloradas* was published and describing the social field in his novel, which tells a story in the Venezuelan Independence War at the begginings of XIX Century. The mothodology is an analysis of literary texts. The main conclusion in this research is that this novel was recognized more than a decade after its publication, as such as another novels were recognized according to Bourdieu.

Key words: field, literature, Venezuela, Uslar Pietri, society

El *campo literario*: su génesis y conformación a partir del estudio histórico realizado por Bourdieu sobre la literatura francesa.

Una vez que la actividad de producción literaria se posicionó como un producto de consumo de mercado en la Francia del siglo XIX, se produjeron cambios respecto a la percepción del trabajo del escritor y de sus obras. Anteriormente los productos literarios de la sociedad estamental más reconocidos eran aquellos consumidos por las altas esferas de la aristocracia europea y debía obedecer a unos cánones de composición occidentales heredados, principalmente de la cultura griega. Luego de esta tradición de muchos siglos y la evolución de la sociedad hacia el capitalismo, ocurrió una descentralización con respecto al modelo feudal anterior y la sociedad se reorganizó, llevando a lo alto de la pirámide social a la burguesía y los nuevos ricos.

La nueva Francia industrializada, la modernización y el modelo de producción capitalista hizo que los problemas y conflictos sociales del país se reformularan y con ellos el *campo* de producción artística y literaria en el cual se impactaba el comportamiento del *campo social*. Las ideologías combatientes, el mundo de las visiones contrapuestas y los antagonismos propios del comportamiento del hombre se presentaron también en el *campo* de producción literaria. La tradición de producción literaria de la sociedad estamental se adaptaba a nuevos públicos adinerados con otros intereses –algunos iguales que la aristocracia-, otras normas de comportamiento, otra vida y otras diversiones. Sin embargo, otro grupo de escritores se preocupaba por mostrar un reflejo del lado opuesto a esta sociedad que poco quería enterarse de lo que sucedía al margen de la Francia industrializada, donde existía pobreza, miseria, hambre y explotación laboral a hombres, mujeres y niños.

Un grupo de escritores producía novelas o teatro para tener éxito en el marco de la sociedad burguesa, adaptándose a sus cánones de estilos, abordando los temas de interés de este grupo y publicando en los periódicos y revistas con auge en el momento. Por su parte, otro grupo de escritores reaccionaba desde la periferia, mostraba los trapos sucios de la burguesía, despreciaba la visión de crear arte para ganar de dinero y además se consagraba como un grupo revolucionario, opositor a la sociedad de mercado y los modos de producción capitalistas, solidario con las experiencias de los habitantes al margen de la ciudad parisina. Es allí cuando Bourdieu (1992) habla de un *campo literario* que ya ha nacido porque tiene estructura (es decir una estructura de niveles o de separación en la que es posible encasillar a los productores literarios del *campo*) y unas posiciones antagónicas resultado de los mismos movimientos del *campo* procedentes de diversos elementos como la tradición, el dinero disponible, el origen familiar, las ideologías políticas, entre otros.

Bourdieu (1992) considera que el *campo* presenta una evolución histórica, que permite estudiar su comportamiento a través de los años y hace posible identificar movimientos artísticos, temas dominantes, autopercepciones de los artistas y escritores sobre su oficio y en general el comportamiento del *campo* de producción literario en una época determinada. Además, permite mirar cómo sus protagonistas (escritores y pintores) viven su experiencia: ¿Involucrados en la política? ¿Trabajando las fórmulas de éxito dominantes para ganar dinero? ¿En negación del dinero y lo material? ¿En contra de toda convención social de la época, como Charles Baudelaire? ¿Los que tienen un trabajo en un periódico que les proporcione unos ingresos suficientes para producir sus libros sin fines de lucro inmediatos y con gusto por la creación literaria, como Théophile Gautier? El análisis sociológico del *campo* que propone Bourdieu (1992) comprende todas esas dimensiones de los escritores y su producción literaria (pp. 29, 130, 131).

Más allá de la fricción constante y el flujo que produce el movimiento de fuerzas encontradas, producciones literarias, emociones, pasiones, hombres y mujeres en el *campo literario*, la verdadera característica que da origen y estructura al campo literario y que Bourdieu identifica en esta época es la aparición de unas normas para la producción de la literatura (cfr. Bourdieu, 1992). No quiere decir eso que haya unos cánones que se impongan sobre otro, sino que precisamente son necesarios estos cánones para que surja lo opuesto, y es necesario que surja lo opuesto para que se pueda considerar como un *campo*. Es en esta época histórica en la que una tradición había impuesto un canon normativo y que en esa misma sociedad se produjo una experiencia de oposición –de desobediencia, de falta de normas- cuya configuración implica la génesis misma del *campo literario* trayendo consigo las consecuencias arriba descritas del contexto histórico:

El proceso a cuyo término el universo de los artistas deja de funcionar como un *aparato* jerarquizado y controlado por un cuerpo y se constituye poco a poco en *campo* de competencia por el monopolio de legitimidad artística: el proceso que conduce a la constitución de un campo es un proceso de *institucionalización de la anomia* a cuyo término nadie puede erigirse dueño y señor absoluto del *nomos*, del principio de visión y de división legítima. (Bourdieu, 1992, p. 202)

De acuerdo con Bourdieu (2002) la construcción de este *campo literario* en Francia no se debió al posicionamiento de la tradición y la estructura de unos productos acordes a los gustos del público burgués y de la nobleza, o de la nobleza en su período anterior. Las adaptaciones de la literatura que se producía para los nobles y aristócratas sufrió transformaciones con la entrada al *campo social* de la burguesía, sus gustos, costumbres y códigos de comportamiento; esa parte del proceso implica una mixtura de dos estamentos o clases que se ubican en la cima de la pirámide social. No es esa la tendencia o el movimiento de producción literaria que dio origen al *campo literario*, es precisamente la oposición a este grupo, a sus producciones, a sus cánones, a sus modos de organización lo que produjo la emergencia auténtica de un *campo* con las características que Bourdieu atribuye al *campo literario*: gracias a escritores como Baudelaire, Flaubert y otros más es que se habla de una emergencia auténtica del *campo literario* dado que ellos representan la *anomia* a la que Bourdieu se refiere como condición para la emergencia del *campo literario* (cfr. Bourdieu, 1992).

A partir de ese momento se constituye un *campo literario*. A partir del análisis que Bourdieu (2002) realiza y de las particularidades que identifica para hablar de un campo literario, se realizará una identificación de este campo en el contexto venezolano en el que se produce una obra literaria como *Las lanzas coloradas*, escrita por el escritor venezolano Arturo Uslar Pietri. En este trabajo se pretende realizar una exploración para la identificación del *campo literario* en el que Uslar Pietri produjo su novela, partiendo del análisis que Bourdieu (2002) realiza de la sociedad francesa y respetando las particularidades específicas de la misma, que no pretenden trasladarse, imitarse o copiarse al fenómeno del *campo literario* que pretende analizarse en este trabajo, sino que se usa como una referencia para identificar el mismo en el contexto cultural venezolano de principios del siglo XX, exactamente el año 1931, así como los años anteriores y siguientes al momento en el que escribió y publicó la novela *Las lanzas coloradas*.

Campo literario venezolano a principios del Siglo XX

Para comprender el *campo literario* que se conformó en el momento histórico en el que se publicó *Las lanzas coloradas* de Uslar Pietri hay que remontarse al período en el que se formó la Generación del 18 en el *campo* de producción literario venezolano, debido a que en este momento se conformó un movimiento que va en contracorriente a las producciones modernistas del momento. La Generación del 18 fue un movimiento de *anomia*, usando términos de Bourdieu (2002), frente a la creación literaria del Modernismo latinoamericano cuyos postulados y estética se posicionaron como el movimiento dominante en el *campo literario* latinoamericano y venezolano. Ubicarse en este momento implica una conclusión lógica: antes de este período, el Modernismo fue el cambio que constituía la *anomia* frente a la creación literaria producida bajo la concepción positivista y objetiva del arte. Así lo indica Paz, citado por Carrillo (2006):

El modernismo fue la respuesta al positivismo, la crítica de la sensibilidad y el corazón —también de los nervios— al empirismo y el cientismo positivista. En este sentido su

función histórica fue semejante a la de la reacción romántica en el alba del siglo XIX. El modernismo fue nuestro verdadero romanticismo. (p. 5)

Del mismo modo, con respecto al Modernismo en Venezuela, Angarita (2011) indica: “un elemento inesperado, con raíz americana y fisonomía afrancesada aun cuando universalista –grave raíz clásica castellana– penetra entonces la literatura hispanoamericana: el modernismo” (p. 71-72). En este sentido se puede observar un flujo histórico con las siguientes características: en el *campo literario* un canon dominante puede verse desplazado por un movimiento revolucionario como el Modernismo que cuestionaba los valores de la creación literaria del momento. Esa producción literaria estaba íntimamente relacionada con las condiciones sociales de ese momento histórico, tal como lo perfiló Bourdieu (1992) en su análisis sobre la sociedad francesa de finales del siglo XIX. Retomando el planteamiento, un movimiento dominante puede ser desplazado por un movimiento antagónico u opositor que va a ocupar, si lo consigue y si tiene éxito, el lugar de la corriente principal –*mainstream*–, es decir, se va a convertir en la tendencia dominante, luego de un período de tiempo que no es uniforme en todos los casos y que depende de las condiciones socio históricas en las que ocurra.

En este sentido, hay una constante en cuanto a que una tendencia central sea desplazada por un movimiento periférico, y que luego este movimiento periférico sea desplazado por otra alternativa que surja en la periferia de la actividad cultural. Este fenómeno se presenta en el período histórico del *campo literario* latinoamericano que se desarrollaba en el siglo XIX, cuando el Modernismo latinoamericano pasó de ser una reacción y una oposición en el *campo literario* a imponerse como movimiento dominante del mismo.

Es allí cuando otro movimiento surgió para renovar y constituir un cambio ante un Modernismo imperante cuya principal exponente era el escritor Ruben Darío. Carrillo (2006) indica que los autores venezolanos que representaron este movimiento en Venezuela se englobaban en la denominada Generación del 18 e involucraba a nombres como: “Fernando Paz Castillo, Rodolfo Moleiro, Enrique Planchart, Luís Enrique Mármol, Andrés Eloy Blanco, Luis Barrios Cruz, Jacinto Fombona-Pachano, Pedro Sotillo, Julio Morales Lara, José Antonio Ramos Sucre, Enriqueta Arvelo Larriva, Gonzalo Carnevalli, entre otros” (p. 22-23). De acuerdo con esta autora, estos escritores realizaron producciones literarias que configuraron una renovación en el campo literario venezolano:

Los aspectos comunes que caracterizan a este grupo de escritores en el campo literario son su reacción contra el modernismo y el posmodernismo, el cambio de actitud frente al paisaje (se le da un gran valor a la interiorización y a la subjetivación), los rasgos impresionistas de sus poemas, el idealismo, la marcada tendencia hacia los temas intimistas y evasivos, y la eliminación del elemento anecdótico. (Carrillo, 2006, p. 23)

Diez años después de la aparición de esta generación, un grupo de jóvenes estudiantes, activos en la prensa y las revistas de la época, se hizo llamar la Generación del 28 y realizó una

producción literaria con una impronta rebelde. Uslar Pietri era estudiante de Ciencias Políticas, pero ya se estaba haciendo un camino como escritor de artículos y cuentos. De hecho, su primer libro de cuentos lo publicó en el año 1928, con el título de *Barrabás y otros relatos*. Este año fue clave para la conformación de esta generación política, denominada Generación del 28, dado los eventos subversivos protagonizados por una generación estudiantil que se oponía al gobierno gomecista. Con relación a esta generación, Osorio (1985) indica que su actuar trascendía el hecho de sustituir a Juan Vicente Gómez como dictador, sino que tenían en mente hacer cambios en la sociedad:

Hay numerosas evidencias de que para los «contestatarios» del 28 su protesta no se identificaba con el antigomecismo de los caudillos tradicionales ni se quedaba en la sustitución de Gómez, sino que buscaban -tal vez sin mucha claridad- una apertura que diera paso a una sociedad inédita. (p. 107)

En este sentido, una cierta ambigüedad se puede identificar en la expresión artística de una Generación del 28 que, a pesar de eso, tuvo éxito en agitar a la sociedad venezolana. Del mismo modo, las manifestaciones de Vanguardia no pueden considerarse como una imitación del contexto europeo en el que se produjeron originalmente los movimientos de vanguardia. Al respecto, Carrillo (2006) indica que en Hispanoamérica la Vanguardia se manifestó de dos maneras: “una vanguardia plena, que asume las propuestas de ruptura radical, tal es el caso de Vicente Huidobro; y una vanguardia de anexión, que es asumida por los escritores como una moda, más que como una militancia” (pp. 6-7). Carrillo (2006) explica que este fenómeno se debe a que en América Latina no se dieron las mismas condiciones socio históricas para la aparición de una Vanguardia:

Los efectos que las atrocidades de las guerras produjeron sobre los escritores europeos no podían darse en nuestro continente, así como tampoco el despertar de las conciencias ante la alienación que tanto la técnica como la sociedad industrial ejercían sobre los países industrializados. (p. 7)

En la opinión de esta autora, la Vanguardia en Venezuela se produjo por anexión y no plenamente, es decir, se da por moda y no bajo los profundos postulados que produjeron la Vanguardia en Europa: “en la noción de vanguardia está implícita la actitud de rechazo hacia la sociedad burguesa propugnada por una élite intelectual que actúa en colectivo” (Carrillo, 2006, p. 17). En coherencia con la apreciación de Carrillo, Arráiz (2006) también considera que los jóvenes de la Generación del 28 podían recibir una influencia de los movimientos artísticos europeos sin que en ellos cuajaran los sentidos subyacentes a estas expresiones artísticas en Europa:

La actitud juvenil del grupo es más que evidente, quizás inspirado en ciertas posiciones artísticas europeas a las que, desde aquí y escasamente, tenían acceso los participantes. Pienso en el arte abstracto, en el futurismo, en el dadaísmo, aunque lo digo con precaución porque si bien es cierto que algunos conocían estos movimientos, siendo Uslar uno de ellos (...), no habían tenido tiempo para metabolizar estos postulados. Algunos de sus rasgos asomaban en sus textos, pero al mismo tiempo sobrevivían otros costumbristas y

criollistas. (Arráiz, 2006, p. 20)

Para Bourdieu (1992), los movimientos como la Vanguardia quedan fuera del concepto de *generación artística* que se producen en el hilo de la temporalidad del *campo* de producción artística. Para comprenderlo hay que tomar en cuenta el factor tiempo como una clave en la construcción teórica que el autor realiza sobre el comportamiento del *campo* literario a través de los años. En primer lugar, Bourdieu (1992) considera que durante el tiempo “en el campo de luchas que sea (campo social en su conjunto, campo del poder, campo de producción cultural, campo literario, etc.), los agentes y las instituciones que intervienen en el juego son a la vez contemporáneos y discordantes”. (p. 239)

Eso quiere decir que la lucha, la rebeldía y la revolución son características de los movimientos *campo literario* y que están presentes en el *campo literario* venezolano en el que se publica *Las lanzas coloradas*. Por otro lado, Bourdieu (1992) indica, a través de su gráfico del hilo de la temporalidad del *campo* de producción artística, que las generaciones literarias se encuentran en el centro del *campo* y que la vanguardia se encuentra fuera del mismo (p. 239). Así mismo, cabe la posibilidad de que una vanguardia sea reemplazada por un movimiento que representará una nueva vanguardia, fenómeno que se ha descrito en párrafos y que Bourdieu (1992) describe de la siguiente manera:

La vanguardia se encuentra en todo momento separada por una *generación artística* (entendida como la separación entre dos modos de producción artística) de la vanguardia consagrada, a su vez también separada por otra generación artística de la vanguardia ya consagrada en el momento en el que a su vez ella entró en el campo. (p. 240)

Para Arráiz (2006) era “imposible” que los jóvenes de la Generación del 28 fueran “radicalmente vanguardistas”, aunque señala que su propósito de alejarse del costumbrismo y el criollismo eran explícitas (p. 7). Esta generación protagonizó los eventos subversivos de la Semana del Estudiante y su consideración como una generación literaria, se debe a la publicación del único volumen de la revista *Válvula*, donde realizaron propuestas literarias acordes con algunas ideas de la vanguardia como el extremismo futurista, muy bien marcado en este texto escrito por Uslar Pietri en la edición de esta revista. En este sentido, Santaella, citado por Arráiz (2006) rememora un fragmento del editorial escrito por Uslar Pietri:

Abominamos todos los medios tonos, todas las discreciones, sólo creemos en la eficacia del silencio o del grito. Válvula es la espita de la máquina por donde escapará el gas de las explosiones del arte futuro. Para comenzar: creemos, ya es una fuerza; esperemos, ya es una virtud, y estamos dispuestos a torturar las semillas, a fatigar el tiempo, porque la cosecha es nuestra y tenemos derecho de exigirla cuando queramos. (p. 20)

Cabe destacar que la publicación contó con la participación de escritores de la Generación del 18, hacia los cuales la Generación del 28 no reaccionó con oposición. De alguna manera hubo

un movimiento inclusivo entre las dos generaciones. Carrillo (2006) señala que la Generación del 28 apreciaba a la Generación del 18 e incluso los consideraban como mentores. En este sentido, en el *campo literario* venezolano, la oposición conformada por los escritores de la Generación del 18 se reconduce en la pluma de los escritores de la Generación del 28, quienes continúan el movimiento de cambio y evolución iniciado por los primeros, bajo unas condiciones históricas claras descritas anteriormente. Cabe acotar, que en la opinión de Carrillo (2006), durante el año 1928 no se concreta una Vanguardia en Venezuela, hasta los años sesenta cuando, en su opinión, grupos como *El Techo de la Ballena* constituyen la verdadera Vanguardia venezolana:

Los primeros pasos de ruptura los dieron los poetas del dieciocho, el grupo del veintiocho avanza en el terreno de las innovaciones vanguardistas que luego asumirán con mayor madurez, los poetas del grupo Viernes. Más las expresiones poéticas de estas décadas no pueden ser consideradas como la materialización de la vanguardia en Venezuela, sino como la semilla, que sólo dará verdaderos frutos en la década de los sesenta con Sardio y El Techo de La Ballena. (p. 26)

La cita del trabajo de los autores anteriormente mencionados permite precisar un poco en los aspectos del *campo literario* venezolano y su transformación en el período histórico analizado. Por ejemplo, el movimiento de renovación que se impulsa a partir de la Generación del 18 da al campo literario venezolano y que es continuado por la Generación del 28 también comienza a impactar y trastocar movimientos harto trabajados por los escritores venezolanos y que, incluso, se enarbolaban como los representantes de la literatura nacional: el criollismo y el costumbrismo. Esos son los movimientos dominantes que la Vanguardia literaria latinoamericana comienza a merodear con una experiencia renovadora basada en las técnicas literarias de la Vanguardia que le permitan darle un giro al campo literario venezolano.

***Las lanzas coloradas* y el movimiento del campo literario venezolano luego de su publicación**

Uslar Pietri escribió *Las lanzas coloradas* en París durante 1930 mientras trabajaba para el gobierno de Juan Vicente Gómez como Agregado Civil de la Legación de Venezuela en Francia y representante *ad honorem* ante la Sociedad de Naciones, en Ginebra (cfr. Arráiz, 2006). *Las lanzas coloradas* es una novela realizada a partir de hechos históricos que resucita a los ancestros venezolanos y narra un proceso histórico como la Guerra de Independencia con una técnica narrativa coherente con las características del Vanguardismo: economía del tiempo, simplicidad y simultaneidad.

Sin embargo, mientras las corrientes de vanguardia enarbolaban otros temas como el maquinismo, la confrontación a los valores del capitalismo, del elitismo burgués y del clasicismo artístico, Uslar Pietri escribe una novela basada en hechos históricos. Esto se debe al fenómeno ya mencionado anteriormente de que la vanguardia venezolana se dio por anexión y que sus primeras manifestaciones no podían presentar de inmediato las características de la Vanguardia en Europa. Se

observa que el movimiento externo de las vanguardias artísticas: técnicas de economía del tiempo y simplicidad en la narración pueden observarse en *Las lanzas coloradas*, pero el movimiento ideológico interno que propulsó los movimientos de Vanguardia europeos no era sólido. Es así como el argumento anterior tiene relación con el propósito con el que Uslar Pietri escribió *Las lanzas coloradas*. En una entrevista que Arráiz (2006) realizó a Uslar Pietri en 2001, el escritor venezolano cuenta el origen de su novela:

Yo siempre he sido muy venezolano, y me preocupaba la llegada de 1930, que era el año del Centenario de la muerte de Bolívar, y me preocupaba qué íbamos a hacer los jóvenes venezolanos con ese centenario. Entonces le escribí a Rafael Rivero, que se ocupaba de cine, a ver si hacíamos una película. En aquellos días yo había visto una película que me había impresionado mucho, de un autor ruso, que se llamaba *Tempestad en Asia*, y entonces pensé que podríamos hacer algo parecido, una película sin protagonistas, como una rememoración o como el descubrimiento de nuestra civilización. Pero aquellos sueños no terminaron en nada y, bueno, el guión que era *Las lanzas coloradas* se convirtió en una novela. (p. 28)

Arráiz (2006) ubica la escritura de la novela en el año 1930, su culminación en enero de 1931 y su publicación en abril de 1931 con el sello *Zeus* de Madrid. También indica que en España la novela “inmediatamente, recibió el favor de la crítica. Un jurado la seleccionó como “El Libro del Mes”, el mismo mes de su publicación” (p. 29). Arráiz (2006) señala que enviaron de inmediato ejemplares de la novela a Venezuela y a América Latina. Es allí donde se produce el fenómeno sociológico que se estudia en este trabajo, debido a que *Las Lanzas Coloradas* no se convierte en un libro de renombre en el campo artístico venezolano hasta que transcurren unos años luego de su publicación. El fenómeno debe comprenderse en el marco del siguiente contexto:

A pesar de ser funcionario del gobierno de Juan Vicente Gómez, lo que le daba una posición privilegiada y central en el campo del poder venezolano, Uslar Pietri no se valió de su posición gubernamental para propiciar la publicación de su libro en Venezuela y el éxito de la novela no inició en Venezuela, sino en las latitudes europeas de su publicación, donde además se tradujo al alemán en 1932 y al francés en 1933. De ese modo, *Las lanzas coloradas* constituye una obra de valor para el campo artístico europeo en la que se publicó (cfr. Arráiz, 2006).

El éxito de la novela en Venezuela constituyó un proceso aletargado que se consumó 15 años después de la primera publicación en Madrid. Después de ese periodo de tiempo, coincidiendo con el golpe de Estado al gobierno de Rómulo Gallegos, se publicaron las ediciones nacionales de *Las lanzas coloradas*. En este sentido, *Las Lanzas Coloradas* se publicó en un momento en el que Uslar Pietri no formaba propiamente parte del campo de poder, aunque ya había sido reconocido anteriormente como escritor en el campo artístico y literario. Vemos en la figura de Uslar Pietri la de un escritor cuya propuesta en 1928 logró el reconocimiento inmediato del campo literario, pero que al momento de publicar su novela *Las lanzas coloradas*, no recibió una acogida tan rápida (cfr. Arráiz, 2006).

Cabe destacar que este letargo en el reconocimiento del campo literario venezolano a *Las lanzas coloradas* fue percibido por Uslar Pietri, quien cuestionó el silencio de la crítica venezolana luego de la publicación de su libro en Madrid. Ciertamente Arráiz indica que tal reclamo fue formulado tempranamente y que pocos años después la obra se consideraría como un clásico de la literatura nacional (cfr. Arráiz, 2006). Tuvo que pasar un tiempo necesario para que la novela llegara a editarse en el país del libro y se legitimara como un trabajo reconocido en el campo artístico. A continuación, se reseña aquel reclamo que Uslar Pietri hizo en ese momento sobre el campo artístico venezolano en una carta dirigida a Alfredo Boulton, citada por Arráiz (2006): “Yo no creía que alrededor de “*Las lanzas coloradas*” se hiciese la conspiración de silencio. Alusiones de mera cortesía llenas de adjetivación banal. Todavía espero, espero en Pedro Sotillo, en Paz-Castillo, en Leo” (p. 30).

Es así como se ve que una obra como la de Uslar Pietri tardó en conectarse con el público lector del *campo literario* venezolano. Un fenómeno cuya causa en esta investigación no se puede explicar. Sin embargo, cabe destacar que *Las lanzas coloradas* sí tuvo éxito en el campo literario español y logró rápidas traducciones, lo que puede interpretarse como un logro del atractivo que la literatura latinoamericana ejercía en los públicos europeos. Así mismo, esta experiencia coincide con otras señaladas por Bourdieu (1992) en las que las obras de algunos escritores son reconocidas en el *campo literario* luego de varios años de su publicación, así como sucedió con *Las lanzas coloradas*.

Los personajes de *Las lanzas coloradas* en el campo estructurado por Uslar Pietri

Así como Bourdieu (1992) analiza el campo que Flaubert configura en su novela *La educación sentimental*, se puede proponer realizar un análisis de la novela y de los personajes que habitan en el campo donde el autor los ha colocado. En ese campo del mundo de la novela existe el campo social, cultural, económico y otros, y se puede analizar para conocer cómo se comportó el campo social en los mecanismos intrínsecos de la novela. Es por ello que Bourdieu (1992) indica:

Campo de fuerzas posibles, que se ejercen sobre todos los cuerpos que pueden entrar en él, el campo del poder también es un campo de luchas, y cabe, en este sentido, compararlo con un juego: las posesiones, es decir, el conjunto de las propiedades incorporadas, incluyendo la elegancia, el desahogo o incluso la belleza, y el capital bajo sus diversas formas, económica, cultural, social, constituyen bazas que impondrán tanto la manera de jugar como el éxito en el juego, en resumidas cuentas todo el proceso de *envejecimiento social* que Flaubert llama <<educación sentimental>> (p. 29)

Es válido considerar entonces a *Las lanzas coloradas* como una mirada uslariana al *campo social* de ese momento histórico: *Las lanzas coloradas* es un retrato de la clase criolla bien posicionada, representada por los dueños de la hacienda “El Altar”, junto a una parte de la sociedad encerrada y segregada en los cuartos: los negros esclavos. Y ente mediador entre el centro y la periferia de ese campo: Presentación Campos. Que viene a configurar un proceso de inclusión

de la raza negra a través de la violencia y la quema de la hacienda *El Altar*. Cuando Presentación Campos quemó la hacienda *El Altar* y atentó contra sus dueños, relacionado con sus iguales, con esos venezolanos y extranjeros que venían a formar parte de la guerra de independencia desde una formación intelectual que argumentaba su causa, así como la presencia militar representada majestuosamente a partir del personaje del capitán inglés David.

También representa una parte criolla que en su comodidad hacía oídos sordos a los embates de la guerra, que la miraba desde lejos, de un modo superficial. El incendio de la hacienda *El Altar* representa un movimiento inclusivo del *campo social* que permitió posteriormente la liberación de los negros de la hacienda. Es el punto de inflexión en una sociedad de exclusiones, donde las razas reprimidas gritaban su derecho a ser incluidas, proceso que ocurría violentamente tal como las memorias de la historia de la conquista venezolana hablaba de generación en generación clamando la compensación de la muerte, violencia, sangre derramada y riquezas de las que se apropiaron los españoles, cuando llegaron a esta tierra. Presentación Campos era un zambo, es decir, un hijo de negro, con blanco, un ejemplar del mestizaje que venía a representar la unidad de los grupos sociales representada en su piel y es esa unidad la que viene a producir en la hacienda *El Altar*.

También muestra una parte del país interesado en las riquezas económicas, hombres como Presentación Campos a quienes no les importaban los ideales o los bandos del patriotismo o el realismo. Querían solo dinero y en la novela se presentan los testimonios de hombres que poco se preocupaban por los ideales de la independencia y más se centraban en tomar de saqueos a las ciudades en las que robaban cuando pasaban en el camino de su gesta. Son memorias de un pueblo para el que la identidad nacional es poca cosa frente al tema monetario. Pertener a España o a Venezuela le tiene sin cuidado a aquellos que preferían salir de la pobreza participan en la guerra y que lamentablemente en muchas ocasiones encontraban la muerte o se cambiaban de bando al darse cuenta de que sus ilusiones de riqueza eran imposibles, no llegaban. Resultaban engañados por un movimiento que les prometía riquezas en la conquista y en la que acabaron como empezaron: sin nada a cambio, sin nada en manos.

Conclusión

De esta forma se concluye que efectivamente en el momento en el que se publicó *Las lanzas coloradas* de Uslar Pietri había un campo literario ya conformado y estructurado en el espacio de la literatura latinoamericana. Se pudo observar que la publicación de *Las lanzas coloradas* se inserta en un movimiento de cambio que reacciona ante las formas dominantes en el campo literario, cambio que abarcó unos cincuenta años porque requirió de tiempo y de la divulgación de un sustento ideológico lo suficientemente fuerte para constituir un cambio social y literario lo suficientemente profunda que le diera pie a lo que más adelante se va a denominar la literatura latinoamericana y venezolana. También se observó que *Las lanzas coloradas* fue una novela que tardó más de diez años en legitimarse como parte del campo literario venezolano; mientras que en Europa tuvo acogimiento inmediato.

En este sentido, Bourdieu (1992) indica en su obra que la disparidad entre la publicación de una obra y su reconocimiento en el público es un fenómeno usual que se debe a los agentes que participan en los diferentes campos de la humanidad. Por esta razón, Bourdieu (1992) indica que los productores literarios de una vanguardia solo pueden tener un público en el futuro indicando que en cualquiera de los campos se sucede una lucha, cuyos agentes, son simultáneamente contemporáneos y discordantes. Esto explica la razón, por la cual una obra se puede producir en un momento histórico definido, pero su reconocimiento en el *campo literario* es posterior; por lo tanto, es discordante. En relación con esto Bourdieu (1992) introduce un concepto no señalado previamente en este trabajo: el *campo del presente*. Aludiendo a este término y su relación con la producción en el *campo literario*, Bourdieu (1992) indica:

El *campo del presente* no es más que otro nombre del campo de las luchas (como demuestra el hecho de que cada autor del pasado continúe presente en la medida exacta en que todavía siga resultando un envite). La contemporaneidad como presencia en el mismo presente sólo existe prácticamente *en la lucha* que *sincroniza* unos tiempos discordantes o, mejor dicho, unos agentes y unas instituciones separados por un tiempo y en la relación con el tiempo: unos, que se sitúan más allá del presente, sólo tienen contemporáneos a los que reconocen y que les reconocen a ellos entre los demás productores de vanguardia, y sólo tienen un público en el futuro (...) (p. 240).

Partiendo de lo planteado por Bourdieu (1992), el presente no es más que una lucha entre los agentes del campo, dirimida gracias al transcurrir del tiempo. Por lo tanto, resulta necesario el empleo del tiempo para que las fuerzas en tensión resuelvan su conflicto para luego dar lugar a nuevas propuestas en el campo. El campo se transforma gracias a que algunos agentes del campo mueren, se debilitan, o ceden su lugar, mientras que otros se empoderan o se rebelan. Y los efectos se ven años después, como sucedió con el reconocimiento de *Las lanzas coloradas* en el país natal del escritor.

Por otro lado, debe destacarse que la narrativa uslariana inserta los personajes en una experiencia de múltiples enfrentamientos en el campo social y en el campo del poder, por razones de dinero, de guerra y del color de piel. En este sentido, *Uslar Pietri* logró perfilar el *campo del presente* a través de su narración, incluyendo a los agentes de las diferentes fuerzas representativas de la época. Asimismo, el autor no tuvo reparo en concebir una novela cuyas luchas involucran a personajes extranjeros comprendiendo así que las fuerzas en el *campo del presente* de la sociedad enunciada en ese momento trascienden las fronteras territoriales, mostrando así convergencia en el *campo social*.

Referencias bibliográficas:

- Angarita, R. (2011). *Historia y crítica de la novela en Venezuela*. Primera Edición Digital [Libro electrónico]. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes.
- Arráiz, R. (2006). *Arturo Uslar Pietri*. Caracas-Venezuela. Editorial Arte.
- Bourdieu, P. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. 3era ED. Barcelon-España. Editorial Anagrama.
- Carrillo, C. (2006). *Figuras del siglo XX en la literatura venezolana*. [en línea]. Murcia-España. Amarcord. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/44350298_Figuras_del_siglo_XX_en_la_literatura_venezolana_Carmen_Virginia_Carrillo [Consulta 19/10/2018]
- Osorio, N. (1985). *La formación de la vanguardia literaria en Venezuela: (antecedentes y documentos)* [en línea]. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-formacin-de-la-vanguardia-literaria-en-venezuela--antecedentes-y-documentos-0/> [Consulta 19/10/2018]

El Momoy como arquetipo del inconsciente colectivo

Lucía Andreina Parra Mendoza¹

Recibido: 09-01-2018

Aceptado: 15-03-2018

Resumen

El mito del Momoy es hecho cultural que surge como creación de un imaginario en tanto universo simbólico que refleja la cosmovisión del colectivo boconés, convirtiendo la figura del Momoy en un signo de identidad local en el que se condensan una serie de tradiciones, costumbres y creencias compartidas por quienes relatan sus vivencias a partir del contacto directo con estos seres prodigiosos de las montañas boconesas. El siguiente trabajo se propone revisar el mito del Momoy desde la perspectiva psicoanalítica de Carl Jung (1970) a partir de lo inconsciente colectivo, es decir, de la idea universal de un modelo común que subyace en el imaginario humano y viene a ser el mismo en todas partes y para todos los individuos. Partimos asimismo del enfoque ontosemiótico o semiótica de la afectividad-subjetividad propuesta por Hernández (2013) como perspectiva metodológica que privilegia al ser desde la subjetividad, con la intención de proponer una interpretación alrededor de la figura del Momoy como espacio de enunciación y referente signifiante generador de múltiples significancias desde la interacción de subjetividades, esto es, la iconicidad del Momoy a manera de espacio simbólico donde el sujeto crea sus espacios de arraigo, identidad y afectividad para reconocerse en lo colectivo.

Palabras clave: Momoy, mito, inconsciente colectivo, universo simbólico, semiótica de la afectividad-subjetividad.

Abstract

The myth of the Momoy is a cultural fact that emerges as the creation of an imaginary as a symbolic universe that reflects the reality of the Bocones collective, turning the figure of the Momoy into a sign of local identity in which a series of traditions,

¹ Licenciada en Educación mención Castellano y Literatura, (Universidad de Los Andes-Trujillo, Venezuela). Cursante de la Maestría en Literatura Latinoamericana (NURR-ULA) y del Doctorado en Educación (NURR-ULA). Miembro del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL-ULA). E-mail: luciaparra89@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-4689-6197>

customs and beliefs shared by those who relate their experiences from direct contact with these prodigious beings of the Bocones mountains are condensed. The following work proposes to review the myth of the Momoy from the psychoanalytic perspective of Carl Jung (1970) from the collective unconscious, that is, from the universal idea of a common model that underlies the human imaginary and becomes the same everywhere and for all individuals. We also start from the ontosemiotic approach or semiotics of affectivity-subjectivity proposed by Hernández (2013) as a methodological perspective that privileges the being from subjectivity, with the intention of proposing an interpretation around the figure of the Momoy as a space of enunciation and significant referent generator of multiple meanings from the interaction of subjectivities, that is, the iconicity of the Momoy as a symbolic space where the subject creates his spaces of rootedness, identity and affectivity to recognize himself in the collective.

Keywords: Momoy, myth, collective unconscious, symbolic universe, semiotics of affectivity-subjectivity.

Partiendo de las consideraciones de Mircea Eliade (1968), el mito refleja una realidad cultural extremadamente compleja, el cual puede interpretarse desde múltiples perspectivas y donde “comprenderlos equivale a reconocerlos en tanto hechos humanos, hechos de cultura, creación del espíritu” (Eliade, 1968, p. 10). El mito del Momoy es un hecho cultural que surge como creación de un imaginario en tanto universo simbólico que refleja la realidad/cosmovisión del colectivo boconés, convirtiendo la figura del Momoy en un signo de identidad local en el que se condensan una serie de tradiciones, costumbres y creencias compartidas por quienes relatan sus vivencias a partir del contacto directo con estos seres prodigiosos de las montañas boconesas.

El siguiente trabajo se propone revisar el mito del Momoy desde la perspectiva psicoanalítica de Carl Jung (1970) a partir de lo inconsciente colectivo, es decir, de la idea universal de un modelo común que subyace en el imaginario humano y viene a ser el mismo en todas partes y para todos los individuos. Dicho imaginario surge como el responsable de la producción de mitos, visiones, creencias, entre otros; que han nacido en un tiempo originario y permanecen en la memoria colectiva, transmitiéndose de generación en generación a través de una fuerza innata que en determinado contexto adquiere una particular significación.

He elegido la expresión “colectivo” porque este inconsciente no es de naturaleza individual sino universal, es decir, que en contraste con la psique individual tiene contenidos y modos de comportamientos que son los mismos en todas partes y en todos los individuos. En otras palabras, es idéntica a sí mismo en todos los hombres y constituye así un fundamento anímico de naturaleza suprapersonal existente en todo hombre (Jung, 1970, p. 10).

Jung denomina *arquetipos* a los contenidos de lo *inconsciente colectivo*, los cuales son

estructuras universales establecidas a manera de modelo común de pensamiento y comportamiento colectivo. No obstante, a decir de Storr (1974), el arquetipo es un molde que no pudiera ser visto claramente hasta que una cultura lo “llenara” con un mito, dándole así cierta particularidad al definirlo a su modo.

Siguiendo las consideraciones anteriores, asumimos igualmente el enfoque ontosemiótico o semiótica de la afectividad-subjetividad propuesta por Hernández (2013) como perspectiva metodológica que privilegia al ser desde la subjetividad, con la intención de proponer una interpretación alrededor de la figura del Momoy en tanto espacio de enunciación y referente significativo generador de múltiples significancias desde la interacción de subjetividades, esto es, la iconicidad del Momoy a manera de espacio simbólico donde el sujeto crea sus espacios de arraigo, identidad y afectividad para reconocerse en lo colectivo.

Al plantear la perspectiva junguiana, intentamos establecer una relación alegórica entre el Momoy y la figura de los enanos como arquetipos universales a partir de su simbolización de entes protectores de la naturaleza. La figura del Momoy responde a un modelo universal desde su relación con los enanos o duendes, donde estos últimos permanecen en el imaginario universal a manera de seres diminutos, guardianes de tesoros en el fondo de la tierra. Asimismo, siguiendo la perspectiva simbólica de Cirlot (1992), apoyado en Jung, como guardianes del umbral de lo inconsciente. No obstante, aun cuando los Momoyes aparecen como protectores de la naturaleza, asociándose de esta forma con la figura de los enanos, reflejan significancias particulares a partir de su caracterización en tanto “Espíritus del agua”, y particularmente, imagen cargada de elementos propios de la identidad boconesa.

De esta manera, el Momoy se convierte en un símbolo arraigado al espacio social y cultural a través del reconocimiento de los habitantes del colectivo boconés, y desde allí se transfigura en isotopía subjetiva en constante construcción simbólica a través de las diferentes agregaciones (Hernández, 2014) que cada sujeto le atribuye mediante sus creencias particulares.

Desde la perspectiva psicoanalítica asumida a partir de Jung, se propone también una mirada a los distintos elementos simbólicos alrededor de la figura del Momoy desde donde éste se carga de sentido en el colectivo boconés. Para ello nos apoyaremos en algunos de los relatos anecdóticos contados por algunos escritores oriundos de esta localidad acerca de la representación del Momoy, así como de los relatos que han hecho de esta figura un referente literario, para de esta manera mostrar una imagen de sus tradiciones, cargada de la memoria ancestral, memoria arraigada a lo telúrico.

Por lo tanto, insertamos el mito del Momoy desde una categorización de lo que Mircea Eliade llama una «historia verdadera», pues como tal contiene vida y confiere por eso mismo significación y valor a la existencia. El mito del Momoy forma parte de la realidad social y cultural del colectivo boconés; y surge como proyección del imaginario humano en tanto reflejo del espíritu;

puesto que en lo planteado por Jung: “Nadie ha entrado a considerar la idea de que los mitos son ante todo manifestaciones psíquicas que reflejan la naturaleza del alma”. (Jung, 1970, p. 12)

En la tradición oral y los registros anecdóticos, los Momoyes son descritos como seres diminutos parecidos a los enanos, se conocen por su particular barba que los cubre casi completamente, su rostro es arrugado, usan un sombrero grande, van descalzos y son muy traviosos; habitan en zonas húmedas (lagunas, riachuelos, pozos, entre otros...) o en el fondo de la tierra, lugar de encanto y protección donde resguardan sus tesoros.

Son llamados Espíritus del Agua, (...), Duendes. (...). Sus dominios son: ríos, quebradas, lagunas, barriales, charcos, pozos, acequias, zanjones. Y su residencia, espacios encantados en el fondo de la tierra y en lo más hondo de las aguas, donde, según parece, tienen mucho oro (Dubuc de Isea, 2007, p. 108).

La caracterización del Momoy asociado con la figura del duende lo ubica en principio en un plano universal a partir de la figuración que circula en el imaginario colectivo sobre la figura del duende, donde estos últimos son conocidos por ser seres encantados y traviosos. Por lo tanto, describirlos a manera de duendes poseedores de oro es asociarlos también a los tradicionales cuentos infantiles, donde los duendes o enanos aparecen en tanto custodios de grandiosos tesoros.

En Boconó, es común escuchar hablar de esta especie de genios del bosque y de las aguas; duende, gnomo, fantasma, que para algunas personas es un espíritu que el vulgo cree habita en algunas casas y que trave sea, causando en ellas trastornos y estruendo o también, un ser fantástico al que se ha imaginado con figura de enano que es muy común en los cuentos infantiles. (Marín, 2001, p. 14)

Plantea Graterol (2014) que fue la escritora de cuentos infantiles Fanny Uzcátegui quien presentó esta figura como un personaje bonachón, ecologista y asociado con los duendes europeos, sus escritos están dirigidos al público infantil:

Hola, soy un Momoy y vivo en las montañas azules de Boconó, donde también viven Doña Aldonza, la guardiana de la naturaleza y Don Monterudo su esposo. Ellos, junto con nosotros, se encargan de proteger todo cuanto existe en el mundo natural. Mis hermanos y yo vigilamos los cursos de agua para mantenerlas cristalinas; también a los hombres que los tratan mal o cuando perturban las aguas donde tenemos nuestras casas, Doña Aldonza, Don Monterudo y nosotros, los castigamos severamente enviándoles rayos, truenos, diluvios, ventarrones y otros fenómenos naturales. No nos gusta hacer eso, pero parece que algunos hombres no entienden otro lenguaje y es necesario asustarlos un poco, para que aprendan a respetar la naturaleza. En noches de luna, nos bañamos con su luz nacarada y bailamos, cantamos y reímos, pero si alguna persona osada o curiosa se acerca demasiado para tratar de robar nuestro poder, mirándolo fijamente a los ojos lo despojamos del alma y lo llevamos bajo tierra, donde debe trabajar en las minas de piedras y metales preciosos que tenemos en el subsuelo. Nuestros antepasados vinieron a lomos de los caballos que pastan al pie del Arcoiris en Irlanda. Al llegar a esta tierra

de gracia se casaron con los encantos de las lagunas y construyeron sus casitas bajo el agua. Cuando el hombre, en nombre del progreso destruye los lugares donde vivimos, tenemos que mudarnos a otro lugar, pero esta mudanza siempre va acompañada de grandes inundaciones, que no son más que las abundantes lágrimas que montañas y bosques derraman cuando nos ven partir. Madre naturaleza, siempre generosa, dotó a nuestro pueblo con el don de dar a quienes lo quieran, toda clase de dicha, salud y prosperidad. Como nuestros nombres son muy complicados, puedes darme el que más te guste, para que me llames cuando no estés cerca de mí y así podré ayudarte cada vez que me necesites. Lo mismo puedes hacer con cualquiera de mis hermanos. Esto lo lograrás si pronuncias el nombre que me diste mientras pones tu mano sobre un animal o una planta. De esa manera derramaré sobre ti el cántaro de la fortuna y la felicidad.

Es un intento de establecer puentes de afectividad con el sujeto a partir de figuración del Momoy como personaje amigable representado desde valores de identidad, ejemplo de trabajo, respeto, sentido ecologista, entre otros valores humanos que buscar crear un nexo con el sujeto desde la afectivización del referente para este último desde esos mismos valores humanos y por las diversas atribuciones que va haciendo a la imagen del Momoy desde su particular cosmovisión.

En el texto “Crónicas del Boconó de ayer” (1962), José María Baptista los recuerda como relatos que contaban en su infancia y los refiere a manera de seres diminutos que salían del fondo de la tierra, reflejándose así en parte de la memoria íntima, de la memoria primordial que trasciende a través del tiempo.

Cuando yo era niño, supe por boca del indio Ño Felipe, de grato recuerdo y por relato de otros campesinos, de la existencia de los Momoes o Momoyes, diminutos seres que salían del fondo de la tierra, generalmente en las horas nocturnas y que se dedicaban, con diligente afán, a realizar las más diversas travesuras. Eran enanitos de poco más de cuatro palmos de estatura, algunos provistos de tupidas barbas. ¿Por qué se les llamaba Momoyes? No he podido, aunque lo he intentado, encontrar el origen de este apelativo, pero creo hallar en él una reminiscencia fonética de la palabra gnomos, “ser fantástico y enanito, custodio de tesoros subterráneos”, según define el Diccionario. (Baptista, 1962, p. 61)

La existencia de los Momoyes ha pasado de generación en generación como una creencia que viene de los ancestros, pero su relación con los enanos no es solamente por ser custodios de tesoros, tal como aparecen en los tradicionales cuentos infantiles, sino también desde el punto de vista simbólico que Cirlot (1992) refiere de los enanos como entes protectores, guardianes del umbral del inconsciente.

Enano: Símbolo ambivalente. Como los dáctilos, duendes, gnomos, personificación de los poderes que quedan virtualmente fuera del campo consciente. En el folklore y la mitología, aparecen como seres de inocente carácter maléfico, con ciertos rasgos infantiles de conformidad con su pequeño tamaño, pero también como entes protectores o Cabiros (...). Según Jung, en el plano psicológico pueden considerarse como guardianes

del umbral del inconsciente. (Cirlot, 1992, p. 183)

Desde esta relación, el Momoy se ajusta al modelo arquetípico de los enanos, por ser protectores de la naturaleza y vivir al fondo de la tierra. No obstante, desde el punto de vista simbólico, los Momoyes, además de ser custodios de la tierra y del agua, permanecen como guardianes del inconsciente colectivo boconés, pues están siempre en el imaginario como protectores de las cosechas, pero también, se pueden manifestar provocando fuertes inundaciones si se causa daño a la naturaleza.

A mí me han dicho que son muy bravos y dizque se ponen furiosos cuando los molestan y les echan cosas a las lagunas así como piedras, palos, peces que no son de por aquí o cuando les hacen mucha bulla y tumban árboles cerca, entonces ellos hacen que llueva bastante y que crezcan los ríos, las quebradas, los zanjones y se caigan los árboles y se hagan barrancos. (Villasmil, 2007, p. 69)

De esta manera, más allá de su caracterización universal, el mito del Momoy se carga de un significado simbólico estableciéndose como signo que entra a formar parte de las creencias y costumbres propias del pueblo. El imaginario asume la creencia de la existencia de los Momoyes; pero aún más, ellos pertenecen al quehacer diario del hombre de campo, pues es común escuchar que para trabajar la tierra o aprovechar los recursos de la naturaleza, la persona debe solicitar permiso: “Los campesinos me habían advertido de la presencia de los Momoyes en el lugar y yo no les creí; pero había observado que todos, cuando van a trabajar, piden permiso y cuando van al monte hacen lo mismo”. (Villasmil, 2007, p. 96). También hacen ofrendas, entre otras cosas que forman parte de esa arraigada creencia en los poderes de los dioses habitantes de las aguas; el hombre en su creencia se hace parte de esa realidad encantada que supera todo tiempo y espacio y entra en un tiempo mítico, un tiempo fabuloso.

Cada uno de los relatos narrados desde la tradición oral o representados en el discurso estético-literario dan cuenta de esta suprarrealidad cargada de elementos simbólicos desde la cual funda su propia lógica de sentido, se hacen relatos verosímiles a través de la vivencia; relatos hechos encanto, magia, prodigio. En los relatos de los Momoyes la imaginación inunda los espacios y desde allí se fundamenta la existencia de estas deidades de las aguas, cargados de esa realidad real-maravillosa que forma parte de la identidad cultural boconesa.

De alguna manera, el sujeto es transfigurado por la presencia activa de estos seres cargados de lo maravilloso; y surge lo que Mircea Eliade llama «el mito vivo», la vida que contienen estos relatos se cargan de sentido al proporcionar modelos a la conducta humana. A partir de la presencia del Momoy, el hombre del campo, el hombre que trabaja la tierra y penetra en el agua sabe que debe cuidarla porque allí habitan estos seres capaces de enfurecerse si algún daño sienten.

Desde la memoria colectiva, el Momoy surge como arquetipo en el imaginario humano, pero además de eso adquiere significancias particulares, puesto que se vincula a diversos elementos

que lo conectan propiamente con el contexto regional; y de este modo, el Momoy se convierte en un referente profundamente afectivizado.

Al ser “Espíritu del Agua”, establecen también una relación simbólica con este elemento. Para Cirlot (1992), las aguas son ilimitadas e inmortales, las aguas son el principio y fin de todas las cosas de la tierra. Asociado a esto, el Momoy no solo es “Espíritu del Agua” sino que también vive en el fondo de la tierra, es un signo profundamente arraigado a lo telúrico, y en su relación con el agua simboliza la permanencia en el tiempo, memoria telúrica que trasciende épocas y espacios.

La tierra representa el espacio donde permanece la memoria de los ancestros “el amor al recuerdo del padre no lo dejaba vender las tierras”. (Villasmil, 2007, p. 75). Por lo tanto, la tierra guarda la memoria de los orígenes, de los antepasados, es espacio profundamente cargado de afectividad para el hombre de campo. Tierras heredadas por los ancestros, tierra que guarda la memoria de los orígenes, donde el Momoy como espíritu en las aguas, y por simbolización en la tierra, representa la forma de mantenerse en contacto directo con la memoria primigenia.

De este modo, el Momoy se convierte en una regionalización del referente universal, los elementos sémicos alrededor de la imagen de estos seres prodigiosos lo representan como un arquetipo que se ha regionalizado al cargarse de elementos propios del contexto local. El sombrero de cogollo utilizado es una representación tradicional venezolana surgido en la época colonial, el chimó que tanto les agrada proviene de los indígenas de los Andes Venezolanos, elaborado con extracto de tabaco y aliño, y el miche, acostumbrado a beber también en los Andes Venezolanos tiene raíces andinas. De esta manera, el Momoy representa la mezcla y sincretismo de elementos que han dado como resultado la identidad cultural.

La imagen del Momoy surge a manera de signo de identidad para el hombre de campo, pues es una alegoría de éste a partir de la vestimenta, pero también en su agrado por el chimó y el miche. Para el habitante del campo, el contacto con la tierra supone siempre una relación afectiva que viene de los ancestros, y los Momoyes significan esa profunda carga de afectividad en su contacto con la tierra y su ejemplar acción por cuidarla y protegerla. Trabajar la tierra y cuidarla deviene en modelo de comportamiento puesto en práctica por los Momoyes, a quienes se debe seguir como ejemplo; es mantener el contacto con la tierra desde el trabajo pero también y fundamentalmente, protegiéndola.

De esta manera, el Momoy se constituye en modelo edificante desde donde se intenta crear un ejemplo a seguir. En sus relatos se condensan diferentes elementos que muestra las pautas para vivir bajo el trabajo y el respeto; en el texto *En carne propia* de Saúl Villasmil (2007) varios de sus relatos se narran alrededor de la figura del Momoy desde una realidad fantástica que muestra la presencia de estos seres como modelos para convivir en sociedad, son principios en los que se establecen valores como el trabajo, el respeto, el espíritu ecologista, entre otros; pero donde uno de los elementos más destacado es su preocupación por el daño causado por el hombre a la naturaleza,

hecho revelado a través de Chareliano Momoy a manera de personaje privilegiado que entra en la ciudad Momoy y se convierte en la voz, en el enviado para divulgar el mensaje a los hombres.

Me ha pasado lo más hermoso de mi vida. Pude conocer la verdad de los Momoyes, ahora sé, que son dioses buenos sin poder. Están tristes y preocupados por la destrucción que los hombres hacemos de la naturaleza, y lo peor, según ellos, es que queda poco tiempo para recuperar el daño a la tierra. (Villasmil, 2007, p. 99)

Desde una mirada sensibilizante las voces de los Momoyes cobran fuerza a través de estos relatos para insertarse en la conciencia colectiva como entes protectores que buscan crear un sentido ecológico con quienes intentan intervenir en la naturaleza. Pero también, muestran el modo de vivir contentos a través del código Momoy, manuscritos de gran valía por su ancestralidad, pues tienen “la misma edad del agua y de la tierra”, es decir, códigos que trascienden a partir de su relación simbólica con estos elementos.

Un Momoy se sentó frente a mí y me explicó la forma de vivir y trabajar con alegría. Me regaló estos manuscritos que tienen la misma edad de la tierra y de las aguas. En ellos está el secreto de ser útil y bueno como predicaba el Momoy Simón Bolívar. (Villasmil, 2007, p. 100)

Mediante la tradición oral y el hecho literario, el Momoy surge como representación colectiva, es signo a partir del cual se buscan mantener vivas las costumbres y tradiciones boconesas. En tanto espíritu de presencia activa en los alrededores de estas tierras, los Momoyes representan elementos de identidad, signo ecológico, ejemplo de trabajo, respeto, igualdad, cercanía con la tierra a partir de la afectividad. Y desde esta perspectiva, la imagen del Momoy se proyecta como objeto sensibilizado en tanto creencia compartida desde lo intersubjetivo por los habitantes de estas tierras andinas. El Momoy es referente mítico que trasciende y se hace sensibilidad cultural², esto es, se sale de toda lógica racional para crear su propia lógica de sentido desde lo sensible.

Por lo tanto, además de las figuraciones del Momoy como arquetipo del inconsciente colectivo a partir del cual circula por el imaginario humano y cultural, resaltamos también la función aleccionadora del discurso como práctica edificante del sujeto desde el punto de vista subjetivo en los intentos de crear nexos con los arquetipos culturales, en palabras de Hernández (2014) “no por obligatoriedad sino por sentimiento”.

En su representación a través de la cercanía con la tierra, el Momoy es isotopía que se construye desde la afectivización del referente. Entonces podemos ver la figura del Momoy como *arquetipo telúrico* (Hernández, 2014) construido desde el arraigo al espacio originario de los enunciantes que tienen sus creencias en el mito y lo hacen parte de su cotidianidad, es la cosmovisión de los sujetos que construye un amplio sistema de representación convertido en un

2 Hernández C; L. (2013). Refiere sensibilidad cultural que se configura desde los subjetivemas como isotopías culturales que intenta ir más allá de su acepción subjetiva; y entrar así en un hecho trascendente.

dinámico e ilimitado universo simbólico.

Dentro de los discursos estéticos y también a través de la tradición oral, la figura del Momoy se ha representado mediante una relación alegórica con la figura de los enanos como arquetipos universales a partir de su simbolización de entes protectores de la naturaleza. Desde esta perspectiva, el mito del Momoy forma parte de lo que Hernández (2015) llama la conciencia cósmica y que surge como representación del proceso de afectivización de la realidad, esto es, un proceso de refiguración de la realidad que le permite al sujeto crear lógicas de sentido a partir de lo subjetivo, formas que posibilitan un giro hacia entidades fundacionales que permiten establecer puentes con el pasado desde el cual el sujeto se transforma desde lo espiritual.

De esta manera, la figuración del Momoy dentro del contexto boconés, pone a circular su funcionalidad a través de la traslación sensible–afectiva que opera en la construcción de imaginarios socioculturales como formas del sujeto de pertenecer y arraigarse a su espacio. Porque el Momoy como subjetivema³ (Hernández, 2013) construye un campo de representación simbólica a partir de los valores de vida, surgen en la narración de forma espontánea porque están intrínsecos al narrar la experiencia humana; el Momoy como isotopía subjetiva del discurso estético se constituye en arquetipo que contribuyen a la formación del lector, aparecen en la narración como valores éticos y luego se convierten en subjetivemas que comienzan a circular en la cultura. Al privilegiar la subjetividad comienza a operar el sentimiento que hace posible la creación en el sujeto de valores humanos, y desde ahí se arraigan y trascienden.

Referencias Bibliográficas:

- Baptista, José M. (1962). *Crónicas del Boconó de Ayer*. Boconó: Ateneo de Boconó.
- Cirlot, Juan E. (1992). *Diccionario de símbolos tradicionales*. Barcelona: Editorial Labor.
- Dubuc de Isea, Lourdes. (1966). *Romería por el Folklore Boconés*. Mérida.: Ediciones del Rectorado. Universidad de Los Andes.
- (2007). *Del imaginario popular. Palabra y memoria colectiva*. Trujillo: Fondo Editorial Arturo Cardozo.
- Eliade, Mircea. (1968). *Mito y Realidad*. Barcelona: Ed. esp. Editorial Labor; S.A.
- Hernández, Luis. (2013). *La Ontosemiótica y las metáforas del Cuerpo (Un acercamiento a la pluralidad de los discursos)*. Conferencia dictada en el marco del decimoquinto

³ Como *subjetivemas*; Hernández (2013) refiere los elementos que representan la sublimidad del espíritu transfigurados en los discursos producidos por el individuo y que buscan legitimarse como sensibilidad cultural.

aniversario del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Antropológicas de LUZ. Maracaibo. Junio. 2013.

- Jung, Carl. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Marín, Ovidio. (2001). *Cuentos de Momoy Hoy, Mañana y Siempre*.
- Storr, A. (1974). *Jung*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Villasmil, Saúl. (2007). *En carne propia*. Mérida: Editorial Venezolana C.A.

Entrevistas:

- Entrevista con el Prof. Ovidio Marín Valenzuela. Sábado 11/04/2015. Museo Trapiche de Los Clavo.

El cineforo como estrategia pedagógica en el aprendizaje de las ciencias sociales en la ETI “Laudelino Mejías”

Linares Joffred¹
Rodríguez Henry²
Testa Genaro³

Recibido: 25-02-2019 **Aprobado:** 28-04-20169

Resumen

El proceso de enseñanza- aprendizaje desde el plano de las ciencias sociales en el sistema educativo de Media Técnica, específicamente en la Escuela Técnica Industrial “Laudelino Mejías” se ha venido fomentando como un acto memorístico y repetitivo, este escenario cobra vigencia en los programas de geografía, historia y ciudadanía, donde es necesario utilizar otro tipo de estrategias que de verdad motive a los jóvenes. Partiendo de esa idea, es donde el cine cobra valor debido a la cantidad de estímulos, así como las emociones que puede despertar. En este contexto, son los estudiantes quienes toman las riendas del acto educativo, lo esencial no es tanto construir un concepto, o un cartograma, sino ser libres a la hora de construirlos, por ello, los docentes debemos promover el cine como una herramienta multidisciplinaria, que nos permita crear una perspectiva crítica, emancipadora, objetiva, ya que éste no sólo divierte, sino que es una manifestación de la cotidianidad, que de alguna manera busca influir en la sociedad; es por ello, que el propósito primordial de esta investigación es implementar el cineforo como estrategia pedagógica en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el nivel de educación Media Técnica, adoptando el enfoque cualitativo, respaldado en el método etnográfico el cual tiene su justificación en la fenomenología-narrativa-descriptiva. Los resultados de esta experiencia demuestran que el cineforo es una herramienta fructífera, innovadora, atractiva para toda clase de público, en especial para los jóvenes estudiantes, debido a la carga de estímulos visuales y auditivos.

1 Profesor Agregado de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB) - Trujillo. Investigador “A1” PEII ONCTI, Adscrito al Centro de Estudios Socio-históricos y Culturales (CESHC) de la UNERMB, Coordinador General del Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales y Productivas de la Región Andina (LICSPRA UNERMB) sede Trujillo.

2 Profesor de la UNERMB sede, Cabimas, Personal Administrativo de RRHH. Adscrito al (LICSPRA UNERMB) sede Trujillo.

3 Ingeniero en Informática, Adscrito al (LICSPRA UNERMB) sede Trujillo.

Palabras Clave: Cine, ciencias sociales, educación, pedagogía

The cineforo as a pedagogical strategy in the learning of social sciences in the etirzlm

Abstract

The teaching-learning process from the level of social sciences in the educational system of technical media, specifically in the Robinsoniana and Zamorana Industrial Technical School “Laudelino Mejías” has been promoted as a memorial and repetitive act, this scenario becomes valid in the programs of geography, history and citizenship, where it is necessary to use other types of strategies that really motivate young people, based on that idea, is where the cinema acquires value due to the amount of stimuli, as well as the emotions that can awaken. In this context, students are the ones who take the reins of the educational act, the essential thing is not so much to build a concept, or a cartogram, but to be free when it comes to building them, therefore, teachers must promote cinema as a multidisciplinary tool, that allows us to create a critical, emancipatory, objective perspective, since this not only entertains, but is a manifestation of everyday life, which in some way seeks to influence society; It is for this reason, that the main purpose of this research is to implement the cinephorus as a pedagogical strategy in the learning of Social Sciences at the level of technical secondary education, adopting the qualitative approach, supported by the ethnographic method which has its justification in the phenomenology-narrative-descriptive. The results of this experience show that the cinephorus is a fruitful, innovative and attractive tool for all kinds of audiences, especially for young students, due to the load of visual and auditory stimuli.

Keywords: Cinema, social sciences, education, pedagogy

1. La problemática de las ciencias sociales y la estrategia del cineforo

Comencemos por aproximarnos al contexto educativo venezolano, en el sistema educativo en la modalidad de media técnica, donde confluyen sin fin de nociones y caracterizaciones propias, lo que ha desencadenado diversas conceptualizaciones políticas y sociales sobre el desarrollo, enmarcado hacia el ámbito geohistórico estructurado por procesos económicos, de invasiones, luchas independentistas, de emancipación y propuestas de nuevos modelos de desarrollo. Donde se apunta al estudio de la realidad social como un complejo sistema de interacciones humanas con el entorno. Dentro de todo ese sistema catalizador constante de descubrimiento y redescubrimiento resalta la diversidad cultural, esta presenta una dualidad similar, próxima y lejana, pero nunca opuesta.

Desde de lo anteriormente expuesto, la problemática que demuestra la enseñanza de la geografía, historia y ciudadanía posee un matiz de variables. La cantidad de artículos, proyectos e

investigaciones señalan como principal culpable al paradigma científico positivista, debido a que genera un tipo de enseñanza repetitiva de referentes teóricos; es decir conduce a una educación bancaria como la plantea Freire, P. (1987) en su texto; "Pedagogía del Oprimido", donde el docente es un agente depositario del saber y el estudiante un receptor pasivo de contenidos. Ante esta situación, es necesario enfocar la enseñanza de la historia hacia la formación del nuevo republicano, de ese estudiante inquieto, curioso, proactivo, con muchas interrogantes como lo planteaba el gran maestro Luis Beltrán Pietro Figueroa, donde lo determinante, no es lo que se aprenda, sino para qué y cómo se aprende el acontecer del hombre en una diacronía y sincronía determinadas.

Es preocupante vislumbrar el desánimo o apatía de los estudiantes hacia esta y otras asignaturas, además, pareciera que la actitud de algunos docentes cuando la imparten no logra despertar el interés de las personas involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje. La analogía existente entre el discurso literario e historiográfico da pie a que los estudiantes de educación media en el ámbito de las ciencias sociales despierten un interés por la materia geografía, historia y ciudadanía.

En relación a este último, según Junguittu (2009), sobreviene la necesidad de buscar modelos teóricos, científicos y didácticos, ajustados a las nuevas corrientes pedagógicas, que permitan abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje desde una mirada interdisciplinaria del conocimiento. Es por ello, que se plantea en el marco de esta investigación, el estudio de diversos temas geohistóricos, donde se tomaron en consideración autores como: Mario Briceño-Iragorry, Gabriel García Márquez, Ramón Díaz Sánchez, Arturo Uslar Pietri, Miguel Otero Silva, Beatriz Ceballos, Ramón Tovar, entre otros, para elaborar una propuesta teórica y metodológica para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura geografía, historia y ciudadanía, desde el siglo XVIII hasta el siglo XXI, dirigida a los estudiantes de educación media técnica.

Partiendo de estas premisas y tomando en consideración el documento Áreas de Formación en Educación Media General con fecha 2017, se plasma en el documento la integración de diversas disciplinas, en el caso específico de las Ciencias Sociales adopta otro nombre: "geografía, historia y ciudadanía" (GHC), para vincular todas las asignaturas que años atrás se trabajaban individualmente bajo una visión conductista; pero todo cambia al proponer nuevas maneras de enseñar estas ciencias, si de verdad se estudiara el documento a profundidad se puede apreciar que la propuesta es interesante, debido a que la misma va orientada hacia el Enfoque Geohistórico, que para aclarar nace en el siglo XX cuando su padre el historiador francés Fernand Braudel, decide darlo a conocer desde la Escuela de los Anales y que posteriormente, ya en el caso de Venezuela desde los años ochenta se nutre desde los estudios de los profesores: Ramón Tovar, Beatriz Ceballos, Pedro Cunill Grau, Francisco González Cruz, entre otros que han ayudado a conocer y difundir este enfoque.

Desde esta perspectiva, y tomando como referencia la Escuela Técnica Industrial "Laudelino Mejías" (ETI LM), es necesario que el estudiante de GHC se apropie del conocimiento, que él decida

el constructo del saber, pues lo trascendental no es tanto construir un concepto, sino que ellos sean libres cuando lo construyan, debido a que es una condición indispensable para la adquisición de la cultura, del saber. De esta manera, toda instrucción y todo compartir didáctico del docente admite el ejercicio de su propia conciencia moral, hecho voluntario de saber y comprender todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que consiente esencialmente respetar la capacidad de decisión del estudiante. Ella misma es su libertad. El estudiante como protagonista; se vuelve creativo y crítico para transformar y transformarse Él mismo, dentro de un plano axiológico. (Aranguren, 1998, p. 48).

... las Escuelas Técnicas están convocadas a personificar un rol cada vez más trascendental, no sólo en la formación de los jóvenes, sino esencialmente en la generación de nuevos conocimientos que den respuesta a las necesidades del entorno en corto, mediano y largo plazo. Es así, como el enfoque geohistórico se convierte en una propuesta que plantea estrategias, técnicas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la praxis de una pedagogía comprometida con lo inter y transdisciplinario en la perfección de las relaciones sociales. (Linares, Silva, Cuevas y Peña, 2018 p. 48).

Según se ha citado, el enfoque geohistórico por ser inter y transdisciplinario admite su vinculación con otras áreas de aprendizaje, pertinente puntualizar que el estudiante se apropia de la concepción de las ciencias sociales desde su conciencia reflexionante, utilizando, además, nuevas estrategias para el desarrollo del aprendizaje como lo es el cineforo. Ya que según **Giroux, citado por Briceño, (2018)** proporciona un rol de instrumental teórico **en el momento de ofrecer alternativas a los estudiantes, pues el cine plantea un desafío a la cultura impresa como única fuente de conocimiento, “Las películas constituyen atractivos textos culturales para los estudiantes porque no están completamente contaminadas por la lógica de la enseñanza formal”** (p. 44)

De acuerdo con eso, las producciones audiovisuales tienen que ser consideradas como una herramienta para producir aprendizajes además de una nueva forma de texto pedagógico; texto pedagógico que refleja al tiempo que construye la cultura y que además advierte sobre la necesidad de un enfoque radicalmente diferente acerca de la alfabetización y la relación que existe entre el texto filmico y la sociedad. Al considerar una película como texto filmico debe tenerse en cuenta que el cine no es un mero transmisor de ideas, el docente debe tener presente las distintas relaciones que ofrece el texto filmico. (Briceño, 2018 p. 44)

Como puede apreciarse, el cineforo se constituye como una estrategia pedagógica que le ofrece a los estudiantes los recursos teóricos necesarios para asumir una posición crítica ante los films y la vida, fomentando un modelo educativo apoyado en fundamentos nuevos y distintos al

pensamiento del adolescente, por esta razón se hace necesario dar a conocer en los docentes y estudiantes la relevancia del cineforo dentro del sistema educativo venezolano, claro está, haciendo un estudio exhaustivo de los films que se van a proyectar, un ejemplo de ello serían los documentales de Bolívar Films, con los que hemos tenido el privilegio de trabajar. Así pues, las documentales constituyen verdaderos medios de pedagogía pública, por lo que es necesario examinar y analizar cómo sus prácticas y valores encarnan las relaciones de poder a la vez que reflejan y construyen intereses, miedos, esperanzas y ansiedades del periodo en que se producen.

En Venezuela, el cine como herramienta pedagógica, resulta ser beneficioso, esto se debe a su aplicabilidad dentro del sistema operativo Canaima, y la facilidad de su uso en el ámbito escolar, debido a que no sólo se trata de proyectar un mensaje, además, funciona como un medio tecnológico para difundir el pasado y el gran acervo histórico-cultural que poseemos en nuestro país. El cine visto a través de este recurso tecnológico se convierte en partícipe y promotor de nuestras raíces mediante conocimientos artísticos, culturales, técnicos, sociales y narrativos, propio de los medios audiovisuales, específicamente del cine como herramienta pedagógica, por lo tanto, no es ajeno a la hora de defender y difundir la identidad. (Linares, et al.,2018 p. 66)

En relación con este último, el cineforo como estrategia pedagógica en el aprendizaje de las ciencias sociales es una propuesta didáctica o curricular para que el escolar decida construir una valoración que le concierna geohistóricamente, el cineforo en el contexto educativo, en la comunidad o en cualquier espacio donde éste pueda ser producido, concibe enormes beneficios como descubrir las capacidades imaginativas que posee la mente humana a través del acto creativo, rompiendo con ello, estereotipos de modelos pedagógicos conductistas, además, de antihéroes que los jóvenes están decididos a seguir e interpretar en la vida cotidiana, porque a través de estas imitaciones consiguen “un éxito a corto plazo” pero a costa de la propia vida.

Según lo descrito anteriormente, es pertinente concebir espacios para el intercambio de experiencias, en la manera de conocer si en la praxis educativa se desarrollan actividades congruentes con los principios, las bases teóricas desde la etnografía, así como también, el Enfoque Geohistórico. Indudablemente, no está demás preguntarse, en el caso concreto de esta investigación: ¿Conocen los docentes en el área de las ciencias sociales de la ETI LM la estrategia del cineforo? ¿Acaso utilizan el cineforo para promover una enseñanza más acorde a las nuevas generaciones? estas interrogantes se direccionaron a una pregunta central: ¿es factible implementar el cineforo como estrategia pedagógica en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la ETI LM?

Visto de esa manera, nace la interrogante primordial que sustentó la idea inicial, y cuya respuesta proporcionó una base reflexiva sobre la praxis educativa y, como resultado, la episteme que se asumió. En este sentido, es necesario desviar la atención de estos adolescentes hacia otras figuras de mejor prestigio y aportes para la Nación y en parte se está logrando a través del cineforo como estrategia pedagógica en el aprendizaje de las ciencias sociales.

Esto, tomando en consideración las características del cine aparte de sus valores técnicos, estéticos y recreativos y su ayuda a la difusión de la cultura en todas sus variantes, pues se constituye en un instrumento insuperable para la adquisición de conocimientos. En el caso específico de asignaturas como las ciencias sociales, un documental histórico complementa las explicaciones de la clase, fomenta la discusión y participación de los jóvenes, a través de preguntas y respuestas acerca del filme presentado convirtiéndose en un ejercicio valioso en el proceso de aprendizaje.

Los efectos que produce la utilización de medios audiovisuales como herramienta educativa, son innegables y se constituyen en un poderoso aliado del docente, sin embargo, requiere de un compromiso y preparación adecuada del material que se va a difundir, además del convencimiento respecto del valor formativo del recurso, pues sin la vida que les proporcione el docente serán recursos inertes. La preparación previa del material a emitir, supondrá, por una parte, la adaptación del mensaje a las características del grupo de clase, y, por otra, el planeamiento de las posibilidades en relación con el programa escolar. En cuanto a la clase, como grupo de aprendizaje, necesita una preparación previa. El docente promoverá en los jóvenes estudiantes, una actitud positiva de espectadores activos; planteará interrogantes y situaciones problemáticas que deben hallar en el cineforo su respuesta adecuada.

2. La influencia del Antihéroe en la cotidianidad de los jóvenes

Antes de entrar en las consideraciones concernientes a la realidad que se presenta no solo en este país sino de forma generalizada en muchos otros escenarios, resulta importante definir la noción del antihéroe, a fin de completar la visión al respecto. Según lo planteado por Julián Pérez Porto y Ana Gardey, el antihéroe define al personaje que, en una historia, muestra conductas y características que difieren de las del héroe tradicional, en cuanto a su actuar no convencional en el logro de fines que resultan heroicos.

Esta idea abarca también la caracterización de este antihéroe el cual muestra cualidades diferentes del héroe convencional, no es hermoso, ni posee rasgos o poderes sobrehumanos, tampoco un origen privilegiado, esto, en una sociedad marcada por el éxito a toda costa y la “perfección” como forma de ascenso y reconocimiento. En este sentido, el antihéroe tiene ciertos rasgos en común con la figura del pícaro en la literatura, y que se ha multiplicado en nuestros países al punto de convertirse en modelo e ídolo de las nuevas generaciones, desplazando a los héroes de comics que evolucionaron desde hace muchas décadas, a las figuras de farándula, deportes, música y otros representantes o influencers magnificados a diario a través de los medios y redes sociales.

Sin embargo, la noción del antihéroe no se queda aquí, abarca además la presencia de elementos como la viveza y el facilismo, estos evidenciados en jóvenes provenientes de hogares disfuncionales en su mayoría o de contextos marcados por antivalores a su vez reforzados por el entorno ya sea familiar o de grupos de amigos los cuales impulsan ciertas conductas relacionadas con la materialización de fines de forma fácil transgrediendo normas o reglas para lograr la aceptación,

poder, bienes y dinero, de esta forma acceder a mujeres “hermosas”, lujos que son exhibidos luego de forma grosera sin ningún tipo de pudor.

De esta manera, el antihéroe ha sufrido una serie de transformaciones y ha evolucionado a lo largo del tiempo ayudado en estos últimos años por la expansión de la internet y las redes sociales, así como el llamado boom de las narco novelas y el complejo submundo de las cárceles. Otro aspecto importante de mencionar es la creciente crisis de las instituciones tradicionales, en especial de la familia, que ve mermada notablemente su influencia sobre las actitudes de los niños y jóvenes. Paralelo a esto se produce, la influencia de las bandas o grupos a la par de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información, los cuales crean “ídolos” y “modas”, como modelos de la gregarización. En este sentido, cobra vigencia el pensamiento de Mario Briceño-Iragorry, al mencionar de forma recurrente el concepto de “crisis de pueblo” causa fundamental de la descomposición de la sociedad venezolana.

En la actualidad la figura enaltecida del antihéroe cobra vigencia en las instituciones educativas, creándose una especie de culto hacia ellos en los jóvenes de las distintas edades del sistema educativo en educación media, tomando como referencia la ETI LM ya que esta institución fue la seleccionada para este estudio, donde se logró evidenciar que las figuras más influyentes en la vida de los estudiantes eran Pablo Escobar Gaviria, Joaquín Archivaldo Guzmán Loera, los Pranes, por mencionar algunos, tal como se señala a continuación.

... los jóvenes de la sociedad venezolana, se ven flagelados constantemente por los medios propagandísticos, el materialismo, el consumismo, originando en ellos, como diría el doctor Augusto Cury: “el Síndrome de Pensamiento Acelerado” (SPA), debido a la cantidad de estímulos que perciben a través del internet, celulares, la televisión, video juegos, entre otros, ocasionando con ello, que siempre estén inconformes y apáticos con el tipo de educación que reciben, llevándolos a nadar hacia la deriva, en un mar de ignorancia, donde es más importante conocer acerca de la farándula, adoptando modas y tradiciones de otros países e invisibilizando las nuestras. (Linares, *et al.*, 2018 p. 11)

En Venezuela el cineforo se manifiesta como una estrategia que consiente no sólo proyectar un mensaje, funciona también, como una maquinaria para compartir criterios y difundir el estudio desde otras perspectivas. Dicha actividad promueve el pensamiento crítico y la pedagogía de la pregunta tal como lo mencionaba Paulo Freire; es por ello que la aplicabilidad del mismo obedece a numerosos desarrollos cognitivos individuales y grupales.

Ya situándonos dentro del contexto de la ETI LM, donde la mayoría de los jóvenes querían ser pranes, o como Pablo Escobar, para el año 2018 contaba con una población estudiantil aproximada de 244 distribuidos de la siguiente manera: hembras 78 y varones 166 de 1° a 6° año, para este estudio se tomaron en consideración 38 estudiantes de 3°, tomando como base los diálogos para saber sus puntos de vista, además de la apreciación hacia la GHC. La ejecución de la investigación fue un proceso mediante el cual los medios para recabar la información consistieron en los

siguientes instrumentos: la observación participante, cuestionarios, entrevistas colectivas. Desde esta perspectiva se puede aludir que los instrumentos fueron los acertados por cuanto indicaron firmeza. En una primera instancia se abordaron con la siguiente pregunta:

¿Qué te parece la materia de GHC?

Informante N° 1

Esas materias son muy aburridas, no me gusta copiar y los profesores lo que hacen es dictar y decirle a uno lo que tiene que hacer, ¡se la dan de locos! (Linares, 2018)

Informante N° 2

Hablan puro de tipos muertos y locos peleando con molinos, ¿para qué nos sirve eso en la vida? Estudiar es aburrido, fíjese ustedes son docentes y ganan muy poquito, los pranes en un día de marañas se tiran el sueldo suyo. (Rodríguez, 2018)

Informante N° 3

Se me borró el cassette, ¡como dice Maluma! Pues no sé vieja, si me enseñaran de otra manera que uno se vacile una puede ser. (Testa, 2018)

Según se pudo apreciar, en las respuestas de los jóvenes, hay un desconocimiento, apatía y desinterés por estudiar acerca de la GHC; es por ello, que para solventar un poco esta problemática se diseñaron un conjunto de estrategias entre ellas el cineforo, para crear conciencia en los estudiantes de Media Técnica. Debido a que estas ciencias han estado subordinadas a la necesidad del hombre por expresar, por medio de documentos la realidad de un determinado momento y hechos.

No obstante, estos aportes que brinda el cineforo generan desconfianza sobre la veracidad de los sucesos plasmados. Pero es ahí donde intervienen los docentes y estudiantes desde las materias en las ciencias sociales; buscan la veracidad y comprueban a través de la documentación, historiografía y la misma oralidad de los pueblos, se establece una diferencia entre el cineforo y la GHC, puesto que las dos son medios de producción distintos e independientes, determinadas por la intención y la actividad intelectual, bajo las cuales se aborda la realidad. Esta simbiosis, no se ve limitada a un cúmulo de conocimientos necesariamente; ya que si enseñamos estas áreas del saber de esta manera se cae de nuevo en el error del aprendizaje por repetición que solo colocan a prueba la memoria a corto plazo por solo cumplir con alguna evaluación en el aula de clases; un proceso netamente conductista. Es por esta razón que la labor del docente de las ciencias sociales está en innovar, a no resistirse a los cambios y jugar con las múltiples estrategias de aprendizaje que hoy día existen.

3. ¿Qué ventajas aporta el cineforo a este Enfoque Interdisciplinario?

Además de lo ya mencionado el cineforo ligado a la GHC refuerza el enfoque geohistórico, aportando conceptos y estrategias de una disciplina a la otra con la aplicación de métodos propios del análisis crítico. El carácter didáctico de dicha estrategia viene dado por la necesidad de comunicar un mensaje de presentar la imagen representativa de algunas épocas y situaciones en específico; pero si esta información no se difunde va siendo olvidada en la memoria e identidad de las personas, abriendo paso a la desmemoria y transculturación.

Del planteamiento anterior se deduce que el cineforo es una estrategia viable para la comprensión de las ciencias sociales, debido a que proporciona pilares en los que ha de respaldarse para conocer los sucesos o acontecimientos que muchas veces no se comprenden en la documentación escrita, además, se relaciona con el ámbito más amplio de la interpretación geohistórica ya que sus antecedentes van enmarcados en los eventos del tiempo y el espacio, en las características de la localidad, región y país.

En este sentido, aplicando la estrategia del cineforo descubrimos que el interés y la participación de los jóvenes fue aumentando progresivamente a tal punto de proponer crear grupos estables donde se vincule el enfoque geohistórico, además, de la creación de una cátedra libre donde se fomente la cultura del cine. El intercambio de las proyecciones de los films, generaron propuestas para la escritura de un guión en colectivo a través de la orientación del investigador y las estrategias de cómo realizarlo, entendiendo que el proceso para la transformación de las perspectivas que se tiene sobre la cultura cinematográfica y las ciencias sociales requieren de un tiempo considerable y largo plazo, sin embargo, con las sesiones realizadas se trató de establecer un vínculo y un criterio de realización en torno a una problemática social, de reflexión y asertividad para los espacios educativos.

Igualmente, se fomenta la pedagogía de la pregunta, de la cual nos hablan los Maestros Paulo Freire y Antonio Faundez, esa pedagogía de la curiosidad, que hoy día no se lleva a cabo en el proceso de enseñanza –aprendizaje, ya que tanto los docentes como los estudiantes se han olvidado de la “Curiosidad” de la “Castración de la Curiosidad” donde el saber se convirtió en respuesta y no en pregunta, donde el docente ya viene predestinado con alguna respuesta, sin que los estudiantes le hayan preguntado algo, haciendo de la educación un proceso vacío y monótono en el que el estudiante se va adaptando y acostumbrando. Es por ello que cuando el estudiante o cualquier actor social involucrado en la estrategia del cineforo, logra sumergirse en este mundo de la pedagogía de la pregunta interactúa activa y protagónicamente.

Estos grandes maestros coinciden en sus ideales y la manera de ver el mundo en el ámbito

educativo, complementándose mutuamente en un sin fin de reflexiones, mostrándonos a los docentes de hoy día que tenemos mucho camino por recorrer, muchas teorías que estudiar y grandes intercambios de conocimientos que realizar durante nuestra praxis docente. Por otra parte, en algunos se produjo resistencia por parte de los docentes que frente a esa novedad de interacción y estrategia como pedagogía de lo audiovisual le fue complejo tratar de comprender, comprometerse y salir de sus zonas de confort, entendiendo que la formación tradicional y la propuesta de un educador progresista no es algo de la noche a la mañana, muy distinto a la perspectiva de los estudiantes que era completamente una invitación a lo desconocido.



Fotografía 1. Estudiantes de 3 año "A" en el desarrollo de un Cine foro (07/07/18) Fuente: Eriçño, 2018



Fotografía 2. Estudiantes de 3 año "A" en el desarrollo de un Cine foro. Fuente: Linares, 2018



Fotografía 3. Estudiantes de 3 año "B" en el desarrollo de un Cine foro. Fuente: Linares, 2018



Fotografía 4. Estudiantes de 3 año "A" en el desarrollo de un Cine foro. Fuente: Linares, 2018



Fotografía 5. Estudiantes de 3 año "A" en el desarrollo de un Cine foro. Fuente: Linares, 2018

Si el cineforo se complementa con la praxis educativa se podría formar jóvenes con una mentalidad más abierta, centrados en la revisión crítica desde el ámbito geohistórico, capaces de comprender, defender y promover el legado histórico-cultural de nuestro país, las raíces y tradiciones de nuestros ancestros, sensibles ante los contextos sociales a partir de la visualización de documentales como los de Bolívar Films, generando una aproximación a las ciencias sociales más emotiva y vivencial, comprometidos con la patria, que sean capaces de construir un pensamiento propio con un gran sentido de pertenencia hacia lo propio. Arturo Uslar Pietri estuvo denunciando el fracaso de la educación venezolana y señalando algunas ideas para superar la desdicha.

El problema no es de leyes ni de decretos, es de sensibilidad. (...) La escuela debería ser paradigma de la sociedad, como afirmó Ángel Rosenblat. Acabemos con el inmoral ideal de un mínimo de exigencia por parte del profesor, un mínimo de esfuerzo por parte del alumno. (López, 2007 p.127)

Bajo las consideraciones anteriores, es necesario que el estudiante logre fortalecer el enfoque interdisciplinario de las ciencias, al aplicar el cineforo ya que este ofrece infinidad de posibilidades para una praxis pedagógica con mayor calidad, e incidencia en el individuo que aprende hacia la construcción de éste como ciudadano; y practicar la ciudadanía al conseguir el acercamiento progresivo del estudiante con la espacialidad, cultura e identidad, habilitando competencias de conocimiento, desarrollo del lenguaje y concreción de conceptos, facultades creativas y expresivas y consumir con ello una propuesta teórica y metodológica para la enseñanza y aprendizaje de la Geohistoria de Venezuela en las instituciones de educación media y universidades.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, Linares y otros (2015: 5) señalan que es oportuno describir la formación académica de los estudiantes como acción orientada hacia la investigación vista dentro de una praxis pedagógica que integre el saber social de los sujetos a partir de una filosofía guiada a la verdad. Es por ello, que se debe forjar un nuevo tipo de sociedad que camine de la mano con un nuevo tipo de ciudadano, fomentando así una verdadera sapiencia democrática desde la misma educación en el plano de una institución universitaria más participativa y protagónica.

Ante la situación planteada, es necesario mencionar que las instituciones deben ser espacios para el debate crítico, la difusión de nuestra geohistoria y acervo cultural, la participación activa y solidaria en los procesos de innovación social, en cuyo caso se requiere imaginar una educación sobre la base de concepciones pedagógicas liberadoras en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad, la innovación a partir de la pluralidad de intereses, así como a las necesidades de los estudiantes. (Linares y otros, 2015: 6).

Referencias Bibliográficas

- Aranguren, C. (1998) ¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿qué historia enseñar? ¿para qué, cómo y a quién enseñarla? Memoria del Primer Simposio de Historia Trujillana. Compiladoras.

- Áreas de Formación en Educación Media General (2017). Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas, Venezuela.

- Briceño, L. (2018). Socio-Construcción de Producciones Audiovisuales como Estrategia Pedagógica Alternativa para un Aprendizaje Significativo hacia la Vida y Emancipación del Ser. Trabajo de grado con mención honorífica, Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Sede Trujillo. Venezuela.

- Freire, Paulo. (1987). Pedagogía del Oprimido (36ª. Ed.). Montevideo: Siglo XXI Editores, S.A.

- Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Grupo editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Junguittu, R. (2009). Historia y Literatura un Enfoque para la Enseñanza y Aprendizaje de la Venezuela Petrolera. Revista TIEMPO Y ESPACIO. Año 1 N°52/ Enero-Marzo 2009, pp. 321-340.

Linares, J. Silva, V. Cuevas, E. y Peña, Y. (2018) El General Ezequiel Zamora a través de la mirada de los Niños Trujillanos: una experiencia de extensión universitaria. Fondo Editorial UNERMB. Cabimas, estado Zulia, Venezuela.

Linares y otros. (2016). La Oralidad como Elemento del Rescate de la Historia Regional en el estado Trujillo Estado Trujillo. Proyecto de Investigación del Proyecto Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Trujillo, Venezuela.

López, J. (2007). Guama: Espíritu telúrico de una escritura. Caracas, Venezuela. Editorial el perro y la rana.

Proyecto Educativo Integral Comunitario. (2016). Escuela Técnica Industrial Robinsoniana y Zamorana "Laudelino Mejías". Trujillo, Venezuela.

Rengifo, D y Rojo Z. Centro Regional de Investigación Humanística Económica y Social (CRIHES) Universidad de los Andes, Núcleo Universitario "Rafael Rangel" (ULANURR) Trujillo, Venezuela.

RESEÑA DE LIBROS

Biblio te cuento Antología de Microrrelatos, primera edición 2018. Casa de la Literatura Peruana, Lima, Perú. 56 páginas.

Juan Joel Linares Simancas



Desde que Jorge Luis Borges nos legara aquel fantástico relato "La biblioteca de Babel", se hizo imperativa la necesidad de acudir a estos espacios circulares el cual denominó universo, al que todos conocen como biblioteca. Si bien esta descripción es ficticia pudiéramos creer firmemente en que los mismos detalles están estrechamente vinculados con el vago y pasajero recuerdo que tenemos de las bibliotecas de nuestra infancia. Espacios oblicuos y azarosos por donde los sueños se dejan llevar; son a veces los rincones y pasadizos, los viejos y herrumbrosos estantes de madera o de metal que sostienen años de antigüedad. Algunas bibliotecas son exiguas y carentes de un estimado orden. Bibliotecas especializadas que irrumpen a media noche el sueño reparador. Son las bibliotecas de nuestros antepasados que guardan celosamente una historia, algunas veces cruel, otras despiadadas. Son los libros sin portada, los que apenas se dejan ver, los que están agazapados y temblorosos. Los libros cosidos por su lomo y vueltos a remendar por un habilidoso y artesano bibliófilo. Muchas historias en torno a un mismo y alentoso lugar por donde se han colado diversos acontecimientos de escritores y artistas. Pero las bibliotecas más allá de representar aquellos espacios de silencio; pudieran también ser los escenarios para el nacimiento de historias narradas por otros quienes igualmente han experimentado sensaciones y aventuras plasmadas en el papel. De estas sensaciones y aventuras ha surgido el libro "*Biblio te cuento*", **Antología de Microrrelatos editado por la Casa de la Literatura Peruana, a través de la Biblioteca Mario Vargas Llosa, primera ed. 2018**; libro que reúne no solo una diversidad de textos de muy corta proporción sino que además ofrece a sus lectores la posibilidad de estar frente a historias reales o imaginadas; en dado caso eso realmente no es lo relevante puesto que los relatos compilados, buscan en primer lugar estrechar lazos que antes no existían y segundo propiciar un posible encuentro con lectores y autores como bien parece ser el propósito que persiguen estas actividades. En el prólogo que acompaña este conjunto de relatos señala que la presencia de las bibliotecas es algo escasa en la literatura peruana; además de la dificultad para acceder a ellas ha propiciado la distanciamiento con sus pobladores. Esto trajo como consecuencia que durante muchos años la concepción que teníamos contraria de muchos y notables escritores era precisamente de un espacio perdido en el tiempo, donde no ocurría nada salvo el polvo que merodeaba entre libros y viejos estantes. Esta antología del microrrelato concebida como estrategia para contar y relatar historias no sólo sobre bibliotecas, también lo serán sobre bibliotecarios, sobre libros y lectores: organizados desde distintas miradas y enfoques. Desde allí podemos ver las experiencias de las bibliotecas como escenarios físicos, los bibliotecarios como personajes; los libros y las diversas maneras de vivir la lectura como ejercicio pleno de libertad. Cabe apuntar que estos ejercicios -sin lugar a dudas narrativos-

fueron elaborados por usuarios que asisten con regularidad a la Casa de la Literatura Peruana con la idea fundamentada en desarrollar acercamientos de los lectores a los espacios bibliotecarios; la iniciativa no deja de ser admirable. Los textos convocados en esta singular edición de libro digital causa asombro, al mismo tiempo que sobresaltos puesto que el género es apenas un chasquido o texto flash tal como ha sido definido por algunos críticos notables. Lo que equivale que estos ejercicios ciertamente son apenas el inicio de un programa de publicaciones en torno a las diversas actividades que vienen ofreciéndose desde el año 2016 en las instalaciones de la Biblioteca Mario Vargas Llosa. Si bien la propuesta de trabajo escritural es el microrrelato esto se debe según los prologuistas a un género que tiene como característica esencial la brevedad; lo que ha facilitado de acuerdo a lo planteado la logística a la hora de hacerse publicable. Sin embargo, la brevedad que es una de las condiciones necesarias del microrrelato pareciera ser lo único incuestionable, puesto que uno de los requisitos que debe tener éste es que debe ser breve. Según la investigadora venezolana Violeta Rojo en su manual indispensable (ampliado) para reconocer minicuentos, 2009, éste no debe sobrepasar los 1500 caracteres, lo que equivale a una sola página para ser considerado como tal. Si bien los aportes que nos ofrece la investigadora son de carácter extensivo, esto al parecer se llega a cumplir; así como otras cualidades que llega a tener el microrrelato como: la elegancia escritural (porque en tan poco espacio debe utilizarse la palabra justa); hibridez, proteísmo y des género (porque cambia de forma y de género); uso de la intertextualidad (porque de esa manera el lector conoce los antecedentes y el autor puede dar por sabidas muchas cosas), así como el uso de la parodia, la ironía, la elipsis y el humor (Rojo, 2016: 376). Creo que estas características la reúnen los textos acá recogidos. Sin que esto no sea lo único que llame la atención, la experiencia de poder contar, relatar una historia en torno a diversos acontecimientos que la vida nos depara, es interesante a la hora de hallar aquellos mitos, aventuras y anécdotas que solían construirse en el imaginario de quienes acuden a leer o simplemente pasar el rato investigando sobre cualquier tema. De esta manera ponemos de manifiesto que esta vez le ha tocado ser al minicuento o el microrrelato el protagonista de una excelente y contagiosa excusa de expresar; luego lo serán otras que por muy minúsculas que sean representan una nueva y asertiva historia ciertamente memorable y acuciosa como deben ser todas las historias que se hallan o se viven en una biblioteca. Quedan pues las palabras disgregadas en cada rincón, en cada página suelta o puesta en orden, quedan dispuestas a ser descubiertas, así como fueron alcanzadas por aquel desprevenido lector quien las confundiría con leves e inocentes hormigas; agazapadas formando alegres y singulares signos.

Referencia.

Rojo, Violeta. "La minificción ya no es lo que era: una aproximación a la literatura brevísima". Cuadernos de Literatura 20.39 (2016): 374 -386. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cl20-39.mnel>

ESTA VERSIÓN DIGITAL DE LA REVISTA ONTOSEMIÓTICA SE REALIZÓ CUMPLIEN-
DO CON LOS CRITERIOS Y LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS PARA LA EDICIÓN
ELECTRÓNICA EN EL AÑO 2022.
PUBLICADA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABERULA UNIVERSIDAD DE
LOS ANDES – VENEZUELA EN EL MES DE JULIO 2023

www.saber.ula.ve
info@saber.ula.ve

