

HUMANIDADES

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO



ISSN 1510-5024 (En papel)
ISSN 2301-1629 (En línea)

Montevideo,

Nº 15 - Junio 2024

HUMANIDADES

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO

ISSN: 1510-5024 (en papel)
ISSN: 2301-1629 (en línea)
Montevideo, N°15 – Junio 2024

Política de acceso abierto

La revista *Humanidades*, proporciona acceso inmediato y gratuito a todos los contenidos de la edición electrónica, bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Los artículos se pueden compartir y adaptar siempre y cuando:

- 1) Se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL del artículo).
- 2) Se proporcione un enlace a esta licencia de uso.
- 3) Se indique si se hicieron cambios.

Indexada en:

Biblioteca Nacional del Uruguay, Dialnet, DOAJ, EBSCO-Academic Search Ultimate, ERIH PLUS, Latindex, Scielo y Scopus. Miembro fundador de AURA: Asociación Uruguaya de Revistas Académicas. Forma parte de: LATINOAMERICANA. Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales.

Redacción y suscripciones

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo.

Dr. Prudencio de Pena 2544 (11600)
Montevideo, URUGUAY
Tel.: (598) 2707-4461

Contacto de la revista

E-mail: revistahumanidades@um.edu.uy
Canje: biblioteca@um.edu.uy

Página web de la revista

<http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades>

Plazo de recepción de originales

Para el número de junio, hasta el 1 de octubre del año anterior; para el número de diciembre, hasta el 30 de abril del año en curso.

Aviso de derechos de autor

Esta revista es publicada por la Facultad de Humanidades y Educación y el Centro de Documentación y Estudios de Iberoamérica, unidades académicas de la Universidad de Montevideo.

Los autores que publican en esta revista aceptan los siguientes términos:

Los autores conservan los derechos de autor y conceden a la revista el derecho de primera publicación de la obra bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría y un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por la revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Diseño: editáonline
Impresión: editáonline
Depósito legal: 381.845
Comisión del papel
Edición amparada al decreto 218/96

Permiso MEC N° 01703.
ISSN: 1510-5024 (en papel)
ISSN: 2301-1629 (en línea)
N°15 – Junio 2024

La revista no asume necesariamente las opiniones expresadas en los trabajos publicados.

Las ilustraciones del No. 15 de *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* se publican en homenaje a la artista Lía Mainero Berro (1902 - Montevideo - 1964). La imagen de la cubierta se titula "Carruaje", 1950-55, ténpera sobre papel, 38,5 x 44 cm. Colección Arte Otro en Uruguay.

HUMANIDADES

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO

CONSEJO EDITORIAL

Fernando AGUERRE, Universidad de Montevideo, Uruguay.

Mariana MORAES, Universidad de Montevideo, Uruguay.

Sebastián HERNÁNDEZ MÉNDEZ, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Francisco O'REILLY, Universidad de Montevideo, Uruguay.

EDITORES ASOCIADOS

Álvaro PÉREZ ÁLVAREZ, Universidad de Montevideo, Uruguay.

Antonio MARTÍNEZ ILLÁN, Universidad de Navarra, España.

CONSEJO CONSULTOR

Rafael ALVIRA †, Universidad de Navarra, España

Pedro Luis BARCIA, Academia Nacional de Letras, Argentina

Jordi CANAL, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Centre de Recherches Historiques, Francia

Jorge CAÑIZARES-ESGUERRA, University of Texas at Austin, EE. UU.

Christián C. CARMAN, Universidad Nacional de Quilmes / CONICET, Argentina

Daniel CORBO, Universidad de Montevideo, Uruguay

Bárbara DÍAZ KAYEL, Universidad de los Andes, Chile

Mariano FAZIO, Pontificia Università della Santa Croce, Italia

Felipe FERNÁNDEZ-ARMESTO, Notre Dame University, Estados Unidos

Juan Francisco FRANCK, Universidad Austral, Argentina

Miguel Ángel GARRIDO GALLARDO, Instituto de Lengua Española del CSIC, España

Nilda GUGLIELMI, Academia Nacional de la Historia, Argentina

Carlos MELCHES, Hochschule Magdeburg-Stendal, Alemania

Ramiro PODETTI, Universidad de Montevideo, Uruguay

William REY, Universidad de la República / Universidad de Montevideo

Rogelio ROVIRA MADRID, Universidad Complutense de Madrid, España

Josep Ignasi SARANYANA, Pontificio Comité de Ciencias Históricas, Ciudad del Vaticano

Arno WEHLING, Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Brasil

Ruth FINE, Universidad Hebrea de Jerusalem, Israel

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo

Es una publicación científica e interdisciplinaria de Filosofía, Historia y Literatura que, a partir de su segunda época iniciada en 2017, se edita en forma semestral en junio y diciembre de cada año. Los textos remitidos a sus dos secciones principales -Estudios y Artículos- se vinculan a esas áreas del conocimiento; se estimula, asimismo, la publicación de contenidos que hagan evidentes las relaciones entre las disciplinas mencionadas y su enlace con otras áreas humanísticas y sociales como: Arte, Educación y Lingüística.

La sección *Estudios* presenta un tema monográfico aprobado por el Consejo Editorial: este puede llegar a través de la iniciativa de un investigador, o conjunto de investigadores o responder a una convocatoria abierta. La sección *Artículos*, por su parte, puede acompañar la convocatoria de la sección Estudios o ser independiente a ésta. A la sección *Reseñas* se confía la valoración crítica de alguna de las novedades bibliográficas que llegan a conocimiento de la revista. Los números de la publicación pueden incluir una *Entrevista*. Los textos publicados en *Humanidades* son siempre originales e inéditos.

La revista recibe colaboraciones científicas de especialistas de centros nacionales y extranjeros y acepta textos en español, inglés, francés y portugués.

Humanidades es una revista académica destinada primordialmente a un público especializado y su objetivo es constituirse en un foro abierto en el que las disciplinas dialoguen entre sí y aporten nuevos conocimientos. A los integrantes de la revista y a sus colaboradores los impulsa la convicción de que “Humanidad es lo que da razón de ser y justificación a toda utilidad”.

SUMARIO

Proemio	9
• Enseñar humanidades hoy	9
<i>Álvaro PÉREZ ÁLVAREZ y Antonio MARTÍNEZ ILLÁN</i>	
• Teach Humanities Today	15
<i>Álvaro PÉREZ ÁLVAREZ y Antonio MARTÍNEZ ILLÁN</i>	
Enseñar a leer y a escribir: las humanidades en el siglo XXI	21
• Lectura y sabiduría	23
<i>Jorge PEÑA VIAL</i>	
• La literatura infantil en el mundo tecnológico y la tecnología en el mundo de la literatura infantil. Consideraciones más allá de los soportes y las estrategias en educación	49
<i>Andrea BEATRIZ PAC, Susana Mabel BAHAMONDE y María NIEVES SKVARCA</i>	
• La escritura como estrategia de orientación profesional en estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Psicología (UNLP)	83
<i>Irma COLANZI</i>	
• Sabremos escribir. La docencia de la escritura en el grado de Comunicación de la Universidad de Montevideo	113
<i>María Victoria GÓMEZ MÁRQUEZ</i>	

- Fondo y forma de la literatura explicados a partir de un aria de Mozart. Una propuesta didáctica 133
Paloma TORRES PÉREZ-SOLERO

Artículos 153

- The Uruguayan illustration sector: historical antecedents and post pandemic facts 155
María FRICK y Cecilia BERTOLINI
- The power of words. The monument to Juan Montalvo in Ambato-Ecuador 187
Nataly Andrea CÁCERES SANTACRUZ y Xavier Esteban PÁEZ COELLO
- Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar (Lydia Chukóvskaia, 1967/1988): el colapso físico, moral y psíquico de una madre durante el gran terror estalinista 211
Adolfo CALERO ABADÍA

Entrevista 239

- Llenar la vida de vida: entrevista póstuma a Don Rafael Alvira 241
[Jesús BAIGET PONS]

Proemio



Retrato de familia, Lía Mainero Berro (1902 - Montevideo - 1964), 1952, óleo sobre tela, 45,5 x 39 cm. N° inv. 2652. Museo Nacional de Artes Visuales (Montevideo, Uruguay).

Enseñar humanidades hoy

Álvaro PÉREZ ÁLVAREZ y Antonio MARTÍNEZ ILLÁN

Álvaro PÉREZ ÁLVAREZ

Universidad de Montevideo, Uruguay

maperez1@um.edu.uy

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6936-4887>

Antonio MARTÍNEZ ILLÁN

Universidad de Navarra, España

amartinez@unav.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3425-9806>

Recibido: 24/05/2023- Aceptado: 13/9/2023

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Pérez Álvarez, Álvaro y Antonio Martínez Illán. "Enseñar humanidades hoy". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 15, (2024): 9-14. <https://doi.org/10.25185/15.1>

Enseñar humanidades hoy

Teach Humanities Today

Ensinar humanidades hoje

Este número monográfico de la revista *Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo* se titula: "Enseñar a leer y a escribir: la humanidades en el siglo XXI". La enseñanza de las humanidades hoy se ha vuelto más necesaria que en otros tiempos. En la medida que hemos privado a los estudiantes de preguntarse y pensar sobre la vida o sobre el uso de la razón para comprender su lugar en el mundo, las aulas se han convertido en espacios donde cualquier saber que no tenga una utilidad inmediata es desterrado como 'saberes inútiles'; así llama Simon Leys al conjunto de sus ensayos que recogen las lecturas de una vida (Barcelona, 2011). Leys parte de una máxima del maestro chino Zhuan Zi que nos puede ayudar a entender la preocupación por las

humanidades en el siglo XXI: “Todo el mundo conoce la utilidad de lo que es útil, pero pocos conocen la utilidad de lo inútil”.

¿Cómo despertar entre los estudiantes la curiosidad por lo inútil?, ¿cómo transmitir la idea de que lo aprendido a través de una lectura, sin ningún fin práctico puede, con el paso de los años, convertirse en útil o, a veces, en lo más necesario? Internet, los móviles, la Inteligencia Artificial han cambiado la manera de relacionarnos con otros y con el mundo y la forma en que atendemos a lo que nos rodea. Ha cambiado la manera de aprender. Esto es obvio, pero debemos partir de ahí. ¿Qué determina una buena enseñanza?, ¿y un buen aprendizaje en el mundo de hoy? Para responder, la pedagogía habla de que es necesario considerar el recorrido previo de los estudiantes, la acción docente, lo que hacen los estudiantes y el contexto de una clase o lección. Vamos a intentar responder con el ejemplo de la música, un saber tan necesario o tan “inútil” como el de las humanidades.

El 27 de septiembre de 1880 se abrió *Guildhall School of Music & Drama*, la primera escuela municipal de música fundada en Londres. La escuela estaba en un garaje del Ayuntamiento y comenzó con 62 estudiantes. Guildhall es hoy un centro con 800 estudiantes de música y 200 de teatro y producción escénica. La escuela tiene la medalla de oro en *Teaching Excellence Framework*, un reconocimiento que la Oficina de los estudiantes del Reino Unido da a las escuelas y universidades por su excelencia en la enseñanza. Definen la excelencia en la enseñanza con cuatro puntos: *Well-designed, well-delivered, inclusive and ethical and reflective and evolving*. Pablo González Bernardo (Oviedo, 1975), director de orquesta y de ópera, se formó en esa escuela y afirmaba en una entrevista que la dirección no se podía enseñar... pero sí aprender. En Guildhall el programa de composición musical tiene como compromiso desarrollar una voz única como compositor, para ello se valen de muchos métodos: lecciones individuales, clases magistrales, talleres, se estudian técnicas de composición, orquestación, música electrónica, análisis y estética. Sin embargo, lo primero para ellos es que se comprometen a trabajar cada pieza que el estudiante realice (*to developing your unique voice as a composer means that we will workshop every composition that you write*).

En el mundo actual los estudiantes viven en la incertidumbre y solo pueden encontrar su voz, responder a la pregunta de quiénes son o hacia dónde van a través de la lectura individual y, también, si un profesor les enseña a leer y a escribir. Un profesor puede experimentar lo mismo que un compositor y un director de orquesta. No se enseña a ser buen profesor, pero se puede

aprender. Impartir una clase, como escribir música o dirigir una orquesta, es un arte que busca la comunicación de unas ideas e involucra a un grupo humano. El aprendizaje de cómo enseñar no termina nunca. Se pueden aprender las herramientas implicadas en el aprendizaje, las metodologías, hoy día el uso de la Inteligencia Artificial en el aula, pero esas herramientas deben perseguir que el profesor encuentre su forma propia de enseñar y de entender el aprendizaje de los estudiantes.

Plantearnos cómo aprenden los estudiantes hoy es el primer paso en la educación. El foco desde hace unas décadas está puesto en el aprendizaje, más que en la enseñanza. Un giro que pone el foco en el estudiante, en el proceso, y que se intenta impulsar a través de leyes, metodologías o programas docentes. En algunos casos se confía todo a la metodología, convirtiéndola en un fin (estudio del caso, aprendizaje colaborativo, aprendizaje por proyectos) y, en otros, queda reducido a cumplir el expediente por la burocratización, las prisas y la realidad del aula. Los estudiantes de hoy, como hemos dicho, viven en la incertidumbre y tenemos con ellos, de nuevo, que aprender a leer.

Este volumen espera contribuir con herramientas concretas para que los profesores que enseñan humanidades persistan en la lucha. Las enseñanzas de las humanidades pasa porque los profesores pongan el valor el estudio profundo y pausado de cuestiones inútiles: no se puede enseñar lo que no se profesa, palabra que comparte su etimología con “profesor”. Las conclusiones de los artículos incluidos en este monográfico así lo atestiguan.

“Lectura y sabiduría”, de Jorge Peña Vial, señala la importancia de los clásicos y la necesidad de enfatizar su interés frente a otras opciones de entretenimiento y alude a la necesidad de transmitir el impacto positivo que estas obras dejan en el lector.

Por su parte, “La literatura infantil en el mundo tecnológico y la tecnología en el mundo de la literatura infantil. Consideraciones más allá de los soportes y las estrategias en educación”, de Andrea Beatriz Pac, Susana Mabel Bahamonde y María Nieves Skvarca, muestra los vínculos entre la literatura infantil y la tecnología y señala cómo en unas obras esta relación ayuda a generar experiencias narrativas valiosas pero, en otras obras literarias, la integración tecnológica no se contempla.

El artículo “La escritura como estrategia de orientación profesional en estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Psicología (UNLP)”, de Irma Colanzi, se sirve de encuestas a estudiantes y de una exhaustiva

revisión bibliográfica para sugerir estrategias de lectura y escritura en el aula orientadas a la investigación en ciencias sociales en general y en la licenciatura de Psicología en particular.

El texto “Sabremos escribir. La docencia de la escritura en el grado de Comunicación de la Universidad de Montevideo”, de María Victoria Gómez Márquez, analiza con perspectiva histórica la enseñanza de la escritura en una facultad de Comunicación. Así, se señalan el conocimiento de las reglas ortográficas y gramaticales, un programa de lecturas de calidad y el foco en la corrección personalizada y en la autocorrección del estudiante como los instrumentos esenciales para la mejora del nivel expresivo de los alumnos.

Por último, el artículo “Música para una clase de literatura”, de Paloma Torres Pérez-Solero, comparte una experiencia docente que combina la metodología sobre la interpretación de un texto literario de Lázaro Carreter y Correa Calderón con las ideas musicales de Daniel Barenboim para describir cómo una clase de literatura que incorpora la música facilita la lectura y da claves interpretativas sobre su contenido.

El número se cierra con una entrevista al filósofo español y catedrático emérito de Filosofía en la Universidad de Navarra Rafael Alvira Domínguez (1924-2024), fallecido el 4 de febrero, realizada por Jesús Baiget Pons. En los obituarios que se han publicado en la prensa, sus antiguos estudiantes destacan de Rafael Alvira su sencillez, su sabiduría y el intento de desarrollar un pensamiento crítico en cada uno. Valga esta entrevista para homenajear a un profesor de excepcional impacto en España y Latinoamérica, maestro de generaciones de filósofos a ambos lados del Océano Atlántico. La batalla de la enseñanza de las humanidades es ardua, pero como señala Alvira, no debemos renunciar a darla. En el texto, y sin ánimo de exhaustividad, da algunas claves sobre la cuestión:

1. “El diálogo socrático (para mí el modelo de diálogo) implica esos dos amores: al tema de que se trata y al alumno [...]. El maestro no quiere presumir ante el discípulo de que sabe sino que quiere lograr que el discípulo saque de dentro de sí la verdad que todos llevamos” y, por ese motivo, “todo buen maestro se enorgullece de que sus discípulos vayan más lejos que él: es la demostración de que has sido un buen maestro, tiene que ser así”.
2. La conexión entre la pasión por el conocimiento y la preocupación por el alumno es fácilmente detectable: “Cuando un profesor vive ese

amor por el saber se nota. Los alumnos lo experimentan [...]. La vida transmite vida”.

3. Por supuesto, la labor no siempre es grata y no está exenta de dificultades: “Hay veces que es desesperante porque te gustaría que una persona se interesara por ti, por tu discurso, y hay veces que no lo consigues”, pero, cuando eso ocurre, hay que “seguir intentándolo, no dejarlo, pero no puedo forzar”.

Volvamos a la comparación con el trabajo de un director de orquesta. En la misma entrevista que citamos al comienzo, el director Pablo González reconocía que cuando estaba aprendiendo dirección le marcaron dos directores, Sir Colin Davies (1927-2013) y Nikolaus Harnoncourt (1929-2016), y de ellos le admiró no tanto cómo dirigían, sino la convicción con que buscaban los detalles en la música. La certeza de la búsqueda, no del hallazgo, esto es lo que Pablo González vio en estos dos directores. Un profesor no ofrece el hallazgo, comparte con los estudiantes la búsqueda. El 5 de diciembre de 2015, Harnoncourt cumplía 86 y ese día anunció su retiro, consciente de un compromiso con los conciertos previstos que no podía cumplir, escribió una carta manuscrita cuyo destinatario era el público que acudía a la sala de conciertos de la Musikverein de Viena, donde él era el director. Leer esa carta permite conocer la categoría como director de Harnoncourt y, también, ayuda comprender hasta qué punto el compromiso de un director de orquesta se parece a la de un profesor. Harnoncourt escribía: “Querido público: Mis facultades físicas requieren la cancelación de mis planes futuros. Se ha desarrollado una relación increíblemente profunda entre nosotros en el escenario y con ustedes en la sala de conciertos —¡nos hemos convertido en una venturosa comunidad de descubridores!—, mucho de esto quedará. El ciclo de este año se llevará a cabo en mi espíritu. ¡Permanezcan fieles a ello! Vuestro.” Si logramos que un aula se convierta en una “venturosa comunidad de descubridores”, como dice Harnoncourt, mucho o algo de eso quedará.

Referencias bibliográficas:

- González, Pablo. “Entrevista a Pablo González por Mariana Todorova”. Entrevista por Mariana Todorova. Orquesta Sinfónica de Radio Televisión Española, 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=G9eR9S3QYI>

Harnoncourt, Nikolaus. “Nikolaus Harnoncourt’s Retirement from the Stage”, 2015. <https://www.harnoncourt.info/en/rueckzug-nikolaus-harnoncourts-von-der-buehne-2/>

Leys, Simon. *Breviario de saberes inútiles*, Barcelona: Acanalado, 2016.

Álvaro PÉREZ ÁLVAREZ

Universidad de Montevideo, Uruguay

maperez1@um.edu.uy

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6936-4887>

Antonio Martínez Illán

Universidad de Navarra, Spain

amartinez@unav.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3425-9806>

To reference this article / Para citar este artículo / Para citar este artigo

Pérez Álvarez, Álvaro y Antonio Martínez Illán. "Teach Humanities Today". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 15, (2024): 15-19. <https://doi.org/10.25185/15.1>

Teaching Humanities Today

Enseñar humanidades hoy

Ensinar humanidades hoje

The title of this new edition of the *Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo* academic magazine is: "Teaching reading and writing: Humanities in the 21st century." In current times, teaching Humanities has become more necessary than in other periods. As students are prevented from asking themselves questions and thinking about life or the use of reason to understand their place in the world, classrooms have become spaces where any knowledge that doesn't have an immediate practical use is rejected as "useless knowledge;" that is how Simon Leys calls his set of essays that compile a life's studies (Barcelona, 2011). Leys refers to a premise by Chinese master Zhuan Zi that might help us to understand the concern about Humanities

in the 21st century: “Everyone knows the usefulness of what is useful, but few know the usefulness of what is useless.”

How to instigate the curiosity towards uselessness among students? How to communicate that the teachings of reading may lack a practical use but, as years go by, they might become useful or even fundamental? Internet, mobile phones and artificial intelligence have changed the way we relate to others and the world, as well as how we direct our attention to our environment. It has changed the way of learning. This is obvious, but it needs to be our standpoint. What makes good teaching? What makes good learning in today’s world? From a pedagogic perspective, a possible answer is the need to focus on the background of each student, how teachers and students act, as well as the context of a class or lesson. As a possible answer, we will introduce an example from music, a knowledge area so necessary -or so “useless”- as that of Humanities.

On September 27 of 1880, the *Guildhall School of Music & Drama*, London’s first municipal music school, was opened. The school was first set in a garage of the local council and started functioning with 62 students. Today, Guildhall is a center with 800 music students and 200 theater and scenic production students. The school won the *Teaching Excellence Framework* gold medal awarded by the Office for Students to school and universities to acknowledge educational excellence. They define excellence in teaching based on four aspects: *Well-designed, well-delivered, inclusive and ethical, and reflective and evolving*. Orchestra and opera conductor Pablo González Bernardo (Oviedo, 1975), who studied in this school, affirmed in an interview that conducting could not be taught... but it could be learned. In Guildhall, the music composition program is committed to develop unique composition voices, for which they use several methods: individual lessons, lectures, workshops, composition technique studies, orchestration, electronic music, analysis and aesthetics. However, the fundamental aspect is that the school is committed to work on the pieces created by each student (*to developing your unique voice as a composer means that we will workshop every composition that you write*).

In the current world, students are immerse in uncertainty and they can only find their voice, find out who they are or where they are heading, if they manage to read individually and are taught to read and write. Teachers may have to go through experiences similar to those of composers and orchestra conductors. It is not possible to teach how to be a good teacher; however, it can be learned. Teaching to write music or conducting an orchestra is an art based on the communication of ideas within a human group. Learning how

to teach is a never-ending process. You can learn the tools involved in the learning process, the methodologies, maybe the use of Artificial Intelligence in class today, but these tools must aim to help teachers to find their own way of teaching and understanding how students learn.

Thinking about the ways in which students learn today must be the first step of education. In the last few decades, the main focus has shifted from teaching to learning. Therefore, the new priority is the student and the process, and efforts in this direction include the creation of laws, methodologies and teaching programs. In some cases, the focus is completely put on methodologies, which become the main goal (case studies, collaborative learning, project-based learning); in others, it remains limited to bureaucracy and improvisation in class. As mentioned above, today's students face an uncertain world and together we need to learn how to read again.

This edition expects to contribute with specific tools for humanities teachers to persist on their struggle. Teaching humanities demands teachers to prioritize the deep and unhurried study of useless matters; you can't teach what you don't profess - a word that is etymologically close to "professor." The conclusions of the articles included in this magazine prove so.

"Reading and wisdom," by Jorge Peña Vial, points out the importance of the classics and the need to emphasize their value compared to other forms of entertainment, thus urging to share the positive impact these writings have on readers.

Meanwhile, "Children's literature in the technological world and technology in the world of children's literature. Considerations beyond formats and education strategies," by Andrea Beatriz Pac, Susana Mabel Bahamonde and María Nieves Skvarca, shows the relations between children's literature and technology by exploring how this combination leads to valuable narrative experiences, while showing that technology is not integrated into other literary works.

Irma Colanzi's "Writing as professional orientation strategy among college students from the Psychology Degree (UNLP)" includes student surveys and an exhaustive literature research in order to suggest reading and writing strategies in class, targeting the research in social sciences in general, and in the Psychology degree in particular.

The text "We shall write. Teaching writing in the Communications Degree by Universidad de Montevideo," by María Victoria Gómez Márquez, conducts

a historical analysis of how writing is taught in a Communications School. Therefore, the work assesses the knowledge of orthographic and grammatical rules, defines the characteristics of a high-quality reading program, and points out personalized revision and students' self-revision as crucial tools to improve expression levels in class.

Lastly, the article "Music for a literature class" by Paloma Torres Pérez-Solero is based on a teaching experience that combines the interpretation of a literary text by Lázaro Carreter y Correa Calderón with the musical ideas of Daniel Barenboim, showing how a literature class that integrates music succeeds in improving reading skills and provides students with interpretative techniques.

This edition concludes with an interview by Jesús Baiget Pons to Spanish philosopher and professor emeritus of the Navarra University, Rafael Alvira Domínguez (1924-2024), who died on February 4th. The obituaries published in the local press include messages from students who remember Rafael Alvira as a simple, wise man who made efforts to instill critical thinking in each one of them. This interview is a proud homage to a professor that caused an exceptional impact in Spain and Latin America and became milestone for generations of philosophers on both sides of the Atlantic. The battle of teaching humanities is tough, but in Alvira's words, we should keep on struggling. In fact, the text offers keys to approach this issue:

1. "Socratic dialog (which I believe to be the main dialog model) integrates the two loves: the love for subject being taught and the love for the student [...] Masters should not boast about their knowledge, they should instead want their disciples to find the inner truth we all hold and bring it to light." For this reason, "good teachers proudly want disciples to exceed them, since this proves how good they have been as teachers; that is how it should be."
2. The connection between the passion about knowledge and the concern for students is easily detectable in his words: "When a teacher truly loves knowledge, that is noticeable. Students also experience it [...]. Life transmits life."
3. Evidently, this work is not always pleasant and it is certainly challenging: "Sometimes it's exasperating, because you want people to be interested in you and your speech, and sometimes you fail to achieve so." But when this happens, you must "persist, keep on trying without pushing it."

But let us return to the comparison with the work of an orchestra conductor. In the same interview we initially quoted, conductor Pablo González acknowledged that during his studies he became impressed by two master conductors, Sir Colin Davies (1927-2013) and Nikolaus Harnoncourt (1929-2016). Nevertheless, it wasn't their conduction skills what he admires, but their determination and focus regarding musical details. Their inexorable inclination to search rather than find was what caught Pablo's eye regarding the two conductors. Teachers do not offer discoveries; they share the search with students. On December 5th of 2015, the day Harnoncourt turned 86, he announced his retirement. Being aware he would not be able to honor the commitments assumed for upcoming concerts, he dedicated a handwritten letter to the audience of the Musikverein concert hall in Vienna, where he performed as a conductor. That letter evidences Harnoncourt's prestige as a conductor and also helps understanding how the commitment of a conductor is similar to that of a teacher. Harnoncourt wrote: "Dear audience: My physical strength requires me to cancel my future plans. An incredibly deep relationship has developed between us on the stage and you in the hall - we have become a happy community of discoverers! The current season is still at the forefront of my mind; stay true to it! Yours." If we can turn a class into a "happy community of discoverers," as Hanoncourt says, much or some of it shall remain.

Bibliographical references:

- González, Pablo. "Entrevista a Pablo González por Mariana Todorova". Entrevista por Mariana Todorova. Orquesta Sinfónica de Radio Televisión Española, 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=-G9eR9S3QYI>
- Harnoncourt, Nikolaus. "Nikolaus Harnoncourt's Retirement from the Stage", 2015. <https://www.harnoncourt.info/en/rueckzug-nikolaus-harnoncourts-von-der-buehne-2/>
- Leys, Simon. Breviario de saberes inútiles, Barcelona: Acantilado, 2016.



Nocturno (niña, luna y estrellas), Lía Mainero Berro (1902 - Montevideo - 1964),
témpera sobre papel, s/d. Colección particular.

Enseñar a leer y a escribir: las humanidades en el siglo XXI

Lectura y sabiduría

Jorge PEÑA VIAL

La literatura infantil en el mundo tecnológico y la tecnología en el mundo de la literatura infantil. Consideraciones más allá de los soportes y las estrategias en educación

*Andrea BEATRIZ PAC,
Susana Mabel BAHAMONDE y
María Nieves SKVARCA*

La escritura como estrategia de orientación profesional en estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Psicología (UNLP)

Irma COLANZI

Sabremos escribir. La docencia de la escritura en el grado de Comunicación de la Universidad de Montevideo

María Victoria GÓMEZ MÁRQUEZ

Fondo y forma de la literatura explicados a partir de un aria de Mozart. Una propuesta didáctica

Paloma TORRES PÉREZ-SOLERO

Jorge PEÑA VIAL

Universidad de los Andes, Chile.

jpena@uandes.cl

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1066-2318>

Recibido: 24/05/2023- Aceptado: 13/9/2023

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Peña Vial, Jorge. "Lectura y sabiduría". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 15, (2024): 23-48. <https://doi.org/10.25185/15.2>

Lectura y sabiduría

Resumen: No es lo mismo información, conocimiento y sabiduría. Tampoco son lo mismo instrucción y cultura. Anhelamos un saber que integre unitariamente la verdad, el bien y la belleza. Es eso lo que se aprende en la escuela de los clásicos, la escuela total. Esas obras plantean las cuestiones cruciales con paradigmática agudeza e inigualable hondura. Pero hay obstáculos en la cultura actual para la lectura de los clásicos. La "magia de la lectura" se enfrenta a otras magias más poderosas. La principal razón para leer es apelar a un entretenimiento cualitativamente superior. Tras una fenomenología de la lectura se aborda el profundo impacto de la obra sobre el lector.

Palabras clave: información, sabiduría, buen lector, clásicos

Reading and wisdom

Abstract: Information, knowledge and wisdom are not the same. Nor is instruction and culture the same. We long for a knowledge that unitarily integrates truth, good and beauty. That is what is learned in the school of the classics, the total school. These works pose the crucial questions with paradigmatic optics and unequalled depth. But there are obstacles in the current culture for reading the classics. The "magic of reading" confronts other, more powerful magics. The main reason to read is to appeal to qualitatively superior entertainment. After a phenomenology of reading addresses the profound impact of the work on the reader.

Keywords: information, wisdom, good reader, classics.

Leitura e sabedoria

Resumo: Conhecimento e sabedoria não são a mesma informação. Nem educação e cultura são a mesma coisa. Ansiamos por um conhecimento que integre unitariamente verdade, bondade e beleza. Isso é o que se aprende na escola dos clássicos, a escola total. Essas obras colocam as questões cruciais com nitidez paradigmática e profundidade inigualável. Mas existem obstáculos na cultura de hoje para a leitura dos clássicos. A "magia da leitura" enfrenta outras magias mais poderosas. A principal razão para ler é apelar para um entretenimento qualitativamente superior. Após uma fenomenologia da leitura, aborda-se o impacto profundo da obra no leitor.

Palavras-chave: informação, sabedoria, bom leitor, clássico

El artículo pretende exponer las principales razones y motivos que diversos autores han proporcionado para fomentar una verdadera pasión por la lectura, una pasión que aspire a lo que tentativamente hemos llamado “sabiduría de los clásicos”, aquellos que superan la prueba del tiempo. El predominio absoluto de la cultura de la imagen en la que se mueven niños y adolescentes hace imperioso dar razones que fundamenten la promoción de hábitos lectores y promuevan una “actitud culta ante el saber”.

1. Instrucción y Cultura

“¿Dónde se encuentra el conocimiento que hemos perdido con la información? ¿Dónde se encuentra la sabiduría que hemos perdido con el conocimiento?” se pregunta T.S. Eliot en el *Coros de La Roca*. Es necesario distinguir, saber discernir entre información, conocimiento y sabiduría. Estamos saturados de información y se accede a ella con facilidad, rapidez y eficiencia. Se habla de carreteras de la información, de navegaciones, y allí, disponibles, banco de datos, cúmulo de conocimientos archivados y al alcance de todos. Pero su omnipresencia es meramente virtual. Poco significan si no se dispone de un auténtico saber capaz de discriminar -ante esa marejada informativa- la información relevante de la accesoria, y si se carece de estructuras y hábitos cognoscitivos arraigados capaces de articular esa información, jerarquizarla e integrarla de modo unitario. No sólo se debe saber discriminar y estructurar esos abundantes datos cognoscitivos, sino que es necesario incorporarlos y asimilarlos personalmente. Es culta la persona que participa vitalmente en aquello que conoce, y en este sentido, se opone a la mera instrucción informativa. La cultura alude a una asimilación cualitativa, interna, personal del saber: “es la participación vital del sujeto en aquello que conoce”¹. Por el contrario, la instrucción es de índole cuantitativa, externa e impersonal, aumenta por extensión no en profundidad, y está afectada por una dispersión carente de integración unitaria. La mera acumulación de conocimientos, si no están incorporados y asimilados de modo personal, no hace a una persona culta. Es un saber que prontamente se olvida porque no afecta nuestro modo de ser y no repercute en nuestro modo de ver el mundo. Por ello es posible que una persona posea una abundante instrucción y, paradójicamente, no ser culta. A la inversa, se puede tener una escasa

1 Gustave Thibon, “Instrucción y cultura” en *Nuestro Tiempo*, n°255-256, Pamplona, (sept-oct., 1975, vol. XLIV).

instrucción y, a pesar de ello, ser culto. Cada vez es menos raro encontrarse con personas que disponen de una altísima educación superior, llenos de perfeccionamientos y postgrados, de una especialización técnica especializada y sofisticada, y, sin embargo, no ser cultas, pese a su alto grado de instrucción. Por el contrario, a veces quedamos conmovidos y gratamente sorprendidos ante personas de escasísima educación, pero tan cabales en su humanidad, tan atinados en sus juicios y tan certeros en su apreciación de la realidad que la de muchos hombres colmados de instrucción y rebosantes de erudición. No disponen de mayores conocimientos pero tienen sabiduría, no gozan de una adecuada instrucción, pero tienen un sentido innato de la realidad y de las cuestiones últimas capaces de iluminarla. Todo parece sugerir que la actual educación, con su prodigioso despliegue informático, técnico y audiovisual, está produciendo en masa hombres instruidos, pero no cultos². En este sentido la inteligencia artificial puede ser instruida mas no culta.

“¿Dónde se halla la sabiduría que hemos perdido por el conocimiento?” La mucha información no conduce al saber y los abundantes conocimientos no necesariamente desembocan en sabiduría; muchas veces, incluso, constituyen un obstáculo. Se suele lamentar la ausencia de sabiduría ante las urgentes cuestiones éticas levantadas por los prodigiosos conocimientos en torno a la materia (energía atómica), de la vida (genoma), y del pensamiento (neurociencias), que golpean a nuestra conciencia y a nuestras avanzadas ciencias. Y apreciamos como las ciencias, sin sabiduría, andan errantes, sin norte ni brújula, con grave peligro de tornarse autodestructivas o de desencadenar imprevisibles efectos perversos. A su vez las humanidades, sin sabiduría, avanzan raudamente hacia la inhumanidad y la barbarie, como lo hemos comprobado tristemente en el siglo que hemos dejado atrás. Necesitamos una andadura en sabiduría si no queremos correr el riesgo de estallar por los aires. Anhelamos una cultura sapiencial, un saber impregnado de sabiduría que integre unitariamente la verdad, el bien y la belleza, aspiración común presente en el arte clásico y cristiano. En ellos es difícil aislar y separar las consideraciones propiamente estéticas de las no estéticas. Casi todo lo que Platón dice del arte concierne a su consumo por parte de los espectadores o lectores, formulado en términos no estéticos, sino que atendiendo a sus efectos morales, pedagógicos y políticos. En este sentido anhelamos una cultura, filosofía y literatura que estén a la altura de unos tiempos ya sedientos de sabiduría.

2 Cfr: Jorge Peña Vial, “Entre la actitud culta de los alumnos y las virtudes del profesor” en *Estudios Públicos*, n° 93, (verano, 2004): 291-315.

El afamado y reconocido Harold Bloom debió sufrir la proximidad de la muerte para decidirse escribir un libro cuyo título ya es de suyo elocuente ¿Dónde se encuentra la sabiduría? Este destacado académico deja de lado su desbordante erudición para hablarnos de aquellos libros capaces de otorgarla. Nos dice: este libro:

“surge de una necesidad personal, que refleja la búsqueda de una sagacidad que pudiera consolarme y mitigar los traumas causados por el envejecimiento, por el hecho de recuperarme de una grave enfermedad y por el dolor de la pérdida de amigos queridos (...) A lo que leo y enseño sólo le aplico tres criterios: esplendor estético, fuerza intelectual y sabiduría. Las presiones sociales y las modas periodísticas pueden llegar a oscurecer estos criterios durante un tiempo, pero las obras con fecha de caducidad no perduran. La mente siempre retorna a su necesidad de belleza, verdad, discernimiento. La mortalidad acecha y todos aprendemos que el tiempo siempre triunfa”³.

Se esté abierto o cerrado a la trascendencia, reconoce que todos anhelamos la sabiduría. La cultura estará impregnada de sabiduría si mantiene un contacto vivo con las fuentes metafísicas y teológicas que nos proporcionan los grandes libros que han forjado la cultura occidental.

El término “cultura” procede de una metáfora agrícola. La tierra puede ser cultivada o permanecer inculta. Cultura es entonces cuidado, cultivo del espíritu. No puede extrañar que el vocablo “culto” se refiera también a la alabanza de Dios, y en general, a lo divino. Fernando Inciarte ha llamado la atención sobre el parentesco entre el arte, el culto y la cultura como lo denota el idioma alemán con las palabras *Kunst*, *Kult*, *Kultur*⁴. Y Alejandro Llano considera que

“la cultura tiene primordialmente que ver con la *perfección humana de la persona*. Lo cual implica, a su vez, que la mujer y el hombre son sujetos capaces de perfeccionamiento: es más, que ante ellos se presenta ineludiblemente una tarea, consistente en lograrse a sí mismos, pero no sólo ni principalmente en aspectos aislados y adjetivos de su existencia, sino sobre todo en aquello que más radicalmente son, a saber, en cuanto personas. La cultura es un avance del hombre hacia sí mismo: un crecimiento de lo humano del hombre⁵.

3 Harold Bloom., ¿Dónde se encuentra la sabiduría? (Buenos Aires: Taurus, 2005), 13.

4 Cfr: Fernando Inciarte, *Imágenes, palabras, signos. Sobre arte y filosofía* (Pamplona, Eunsa, 2004).

5 Alejandro Llano, *Cultura y Pasión* (Pamplona: Eunsa, 2007), 14. Llano es un destacado filósofo español autor de consagradas obras de metafísica, filosofía política, teoría del conocimiento y filosofía de la cultura.

Ese crecimiento de lo humano se alcanza cuando se accede al tesoro que nuestro patrimonio cultural dispone de intuiciones, tradiciones, discursos, relatos, ficciones, figuraciones plásticas, normas y sentimientos, sin los cuales no se sabe vivir, o no se es capaz de vivir con intensidad.

2. Leer los clásicos y elegirlos

Grandes relatos de autores han forjado la identidad de razas, pueblos y naciones: Homero, San Agustín, Dante, Cervantes, Shakespeare. Tenerlos en cuenta es tener presentes la tradición central de Occidente. Sus componentes son cronológicamente pasados, pero el horizonte que con ellos se erige resulta del todo presente, formando una nueva calidad temporal que podríamos llamar, con palabras de Eliot, “*the pastness of the present*” o “*the presentness of the past*”⁶. La tradición central y canónica de Occidente “no se deja guiar más que por una norma selectiva: lo mejor. Su sueño es el sueño de lo mejor, entregarnos lo mejor de lo que hicieron los mejores”⁷. Suele atacársela por ser conservadora, olvidando que ella sólo retiene lo mejor.

Frente a la crisis de la educación y un verdadero eclipse cultural, una solución es estudiar con el debido cuidado las obras fundamentales que los más grandes talentos han dejado tras de sí. La lectura de esas obras es el cauce ordinario de la vida del espíritu. Es lo que propone Alejandro Llano:

“La lectura de los *grandes libros* es el único camino para lograr la formación armónica y completa, imprescindible especialmente para el universitario que realmente quiera serlo, con independencia de la carrera que estudie y de la profesión que llegue a desempeñar [...] ¿Cómo lograr que los estudiantes universitarios no acaben sus carreras sin haber leído un diálogo de Platón, *La Eneida* de Virgilio, las *Confesiones* de San Agustín, la Comedia de Dante, *El Quijote*, algunos dramas de Shakespeare, los *Principia Mathematica* de Newton, las novelas de las hermanas Brontë, *La democracia en América* de Tocqueville, *El extranjero* de Camus o, por ir más cerca, *El Danubio* de Claudio Magris”⁸. A esto es lo que Leo Strauss, el gran filósofo político, denomina “educación liberal”. De hondo contenido humanista se nutre de la cultura clásica —especialmente la griega y latina— por su noble simplicidad y su grandeza serena que permite

6 Thomas Stearns Eliot, *Notas para la definición de cultura*, (Buenos Aires: Emecé, 1949), 98.

7 Pedro Salinas, *Jorge Manrique o tradición y originalidad*, (Barcelona: Seix Barral, 1974), 113.

8 Llano, *Cultura y Pasión*, 24 y 72.

“una visión tan libre de la radical estrechez del especialista como de las brutalidades del técnico, las extravagancias del visionario o las vulgaridades del oportunista”⁹.

En nuestro actual marco cultural, la tradición carece de autoridad, y pretender dictámenes sobre lo que merece ser leído y excluido, o establecer cánones consagrados, ya no goza de prestigio. Se busca la experiencia individual autónoma que es reacia a cualquier consejero cultural. Por esto, si queremos beber de las fuentes de esos relatos que constituyen la elaboración culta de la propia identidad, debemos elegir, y ojalá aconsejarnos por la *vera traditio*. Hay que saber escoger a nuestros amigos, procurar cuidar *The Company we keep*¹⁰, siguiendo el título del libro de Wayne Booth, pionero de una ética de la ficción. Porque, a fin de cuentas, una cultura es una suerte de sistema neuro-vegetativo que riega, a través de sus canales, la vida real con lo imaginario y lo imaginario con la vida real.

Si la llamada tradición ya no ejerce esa función discriminadora estamos llamados a escoger, y leer es elegir. Pero ¿cómo se escoge? Jean Guitton nos ofrece algunas reglas de elección, una negativa y otra positiva que son interesantes, aunque pueden ser matizadas de presentes entes :

“La primera, la resumiré con esta palabra: No leas nunca prosa todavía fresca. No leas un libro que acaba de salir. Pero deja al tiempo, que es el gran seleccionador, el cuidado de cumplir su trabajo silencioso, que consiste en eliminar al mediocre. ¿Qué es un clásico? Es un libro que todavía se imprime y que no cesa de aparecer, que acaba incluso de reaparecer. No leas pues, ya que tú dispones de poco tiempo, si no los libros que han pasado la prueba del tiempo, los que han aparecido al menos hace tres años. Luego aquellos de hace treinta años. Luego aquellos de hace treinta siglos, y encontrarás a Homero. El segundo principio será: lee sólo lo que te emociona”¹¹.

Para Guitton la emoción es aquello que llega al fondo del alma. Más crítico y categórico es el colombiano Nicolás Gómez Dávila: “Nuestra atención a las letras contemporáneas decrece con los años, no porque los sentidos se emboten, sino porque hemos visto varias literaturas contemporáneas sucederse las unas a las otras, dejando meramente un puñado de aciertos

9 Cfr: Leo Strauss, *Liberalism, Ancient and Modern* (Chicago, University of Chicago Press, 1995).

10 Cfr: Wayne Booth, *The Company we keep: an ethics of fiction*, (California, University California Press, 1988).

11 Jean Guitton, *Nuevo arte de pensar* (Madrid: Encuentro, 2000) 52-53.

problemáticos entre un acervo colosal de basura”¹². En este sentido son insuperables los consejos de Italo Calvino:

“Tu clásico –nos dice en uno de ellos- es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizá en contraste con él”. Lo importante es ese efecto de resonancia que vale tanto para una obra antigua como moderna. Siempre la actualidad, aunque sea trivial, es el punto donde debemos situarnos. Para poder leer los clásicos hay que establecer *desde donde* se lee. En este sentido agrega Calvino: “Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo”¹³.

Jorge Luis Borges en “Sobre los clásicos”¹⁴ concluye: “Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad”. Si los clásicos son los libros que el fervor y la lealtad de varias generaciones de lectores han salvado de la ruina y el olvido, eso indica que han resistido la prueba del tiempo.

Los clásicos no envejecen, son incombustibles, y ni siquiera el vocerío de los medios de comunicación, tantas veces centrados en lo frívolo y superficial, consiguen apagarlos del todo. “Es clásico –dice la última definición de Calvino- lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone”¹⁵. Leer un clásico es encontrar una voz amiga, quizás distante pero sorprendentemente vivaz. “Los libros que llamamos clásicos por su belleza y profundidad, por su inteligencia y lenguaje, revelan, a pesar de su frecuente contenido dramático y aun trágico, una íntima armonía interior en el intelecto que los engendró, y en el lector que los recrea con un placer reposado y hondo”¹⁶. Pero José Miguel Ibáñez constata una seria dificultad: los lectores están de tal modo prisioneros en el remolino y agitación de la actualidad, la política o las exigencias del trabajo, que fácilmente se aburren cuando sus mentes son exigidas por aquel otro ritmo, más hondo y espiritual, más puro y vital, que es propio de las complejas estructuras del lenguaje artístico. Se requiere un aprendizaje de ese ritmo más sereno y profundo de los clásicos porque los obstáculos a superar no son pocos.

12 Nicolás Gómez Dávila, *Escritos a un texto implícito*, tomo II (Bogotá: Villega, 2005) 9.

13 Italo Calvino, *Por qué leer los clásicos* (Barcelona: Tusquets, 1994), 17-18-19.

14 Jorge Luis Borges, *Otras Inquisiciones* (Buenos Aires: Debolsillo, 2011) 390.

15 Calvino, *Por qué leer los clásicos*, 19.

16 José Miguel Ibáñez Langlois, *Introducción a la literatura* (Santiago: Universitaria, 1993), 32.

3. Obstáculos para la lectura

Es una pena que cauces potenciales de cultura como lo son internet y la televisión, sean con frecuencia canales de lo más degradado que producen las factorías del entretenimiento comercializado. Se suele decir que vivimos en la sociedad de la información, que Mister Google está sustituyendo a la Biblioteca. Más exacto sería decir que entramos en la era de la evaluación de la información. Y para ello se requiere de un sólido saber, de verdadera cultura que sepa discriminar la información relevante e integrarla en un marco de ideas que la torne inteligible y comunicable. La información sólo tiene valor para el que sabe qué hacer con ella: dónde buscarla, cómo seleccionarla, qué valor tiene la que se ha obtenido y cómo conviene utilizarla. Sólo así no seremos unos consumidores dóciles y pasivos de los medios informativos. Sabremos relativizar las informaciones, las opiniones dominantes “políticamente correctas”, y hacernos usuarios cultos de los canales informativos

Acosados por la abundancia de informaciones y mensajes pareciera aconsejable desconectarse de tanta actualidad y demasiada, llamémosla así, *infobasura*. Entre tanta información, estrépito, chismorreo y chisporroteo de imágenes, puede ocurrir que los libros, que exigen ese ritmo más sereno, quedaran un tanto apagados, y nosotros demasiado desasosegados para demorarnos en las palabras escritas. Sin embargo, la lectura sigue siendo —a pesar de todas las sofisticadas tecnologías de comunicación— el fundamental medio educativo. Leer a fondo y en silencio puede volverse difícil en un mundo asolado por el ruido y abrumado por una inmensa e indigerible masa de informaciones urgentes, angustiosas, vocingleras y triviales. El contexto puede ser desfavorable, pero eso no impide luchar por lo que creemos una vida más digna y valiosa. El conocimiento de la historia, de la poesía y de la larga tradición cultural de Occidente es necesaria para una vida examinada, según la máxima socrática.

Gozan de excesivo prestigio palabras como “innovación”, “nuevos emprendimientos” y a todo lo que da paso a las tecnologías del futuro, mientras que la rememoración de los tesoros culturales del pasado o las grandes teorías especulativas suenan un tanto obsoletas. Disciplinas que, hasta hace bien poco, constituían el núcleo de la enseñanza universitaria han quedado prácticamente abandonadas. Las lenguas clásicas, la filosofía, la historia, la literatura no pasan de ser un componente ornamental de un entrenamiento que se considera unívocamente dirigido a la capacitación profesional en cuestiones técnicas, sanitarias, jurídicas o empresariales. Y modas pedagógicas

únicamente centradas en competencias suelen despreciar lo único común que posee la cultura occidental: la cultura clásica y la inspiración cristiana.

Lo que Marina denomina “la magia de la lectura”¹⁷ se enfrenta con otras magias muy poderosas: el cine, la televisión, los juegos de computador, los *tablets*, las redes sociales. En teoría todas podrán convivir, pero en la práctica no es posible, y no sólo por falta de tiempo, sino porque las otras magias utilizan una competencia desleal. La televisión se ha convertido en la gran disuasoria de los libros. Se ha demostrado que la televisión promueve aprendices pasivos: fomenta una pasividad tentadora y confortable, un letargo acogedor. Es un espejismo de actividad, más que actividad. En la información visual la comprensión de la imagen es rápida, emocional y pasiva. Se captan las imágenes, los gestos, las situaciones, los dibujos con gran rapidez. Producen una gran satisfacción emocional, porque las imágenes presentan una información cálida. Ante la imagen cinematográfica se da una participación más vívida y penetrante, con toda la precisión de nuestras percepciones. Con ironía alude a este sujeto Pedro Salinas: “Este hombre ha sellado el pacto infernal que le propuso arteramente el demonio de las imágenes: «Entrégame tu facultad de leer, y yo, en canje, te colmaré de seductoras estampas en negro o en color, paradas o en movimiento; que esa es la vida de verdad, vista con tus ojos y no interpretada a través de los embelecos de la letra»”¹⁸. Sin embargo, la participación que se da en la lectura, si bien menos inmediata y directa, al intervenir los centros superiores del cerebro responsables del lenguaje, implican una mayor mediación racional más rica y más profunda. Por eso es necesario adiestrar para afrontar ese ritmo más sereno de la buena lectura para que no se torne un quehacer arduo y desangelado.

Un obstáculo frecuentemente esgrimido por hombres absorbidos por las exigencias del trabajo profesional es que carecen de tiempo. A duras penas les da para leer el periódico y si acaso las noticias del telediario. Pennac sale al paso de esta socorrida objeción:

“Nadie tiene jamás tiempo para leer. La vida es un obstáculo permanente para la lectura. El tiempo para leer es siempre tiempo robado. El tiempo para leer, al igual que el tiempo para amar, dilata el tiempo para vivir. ¿Quién tiene tiempo para estar enamorado? Pero ¿se ha visto alguna vez que un enamorado no encuentre tiempo para amar? La lectura es como el amor, una manera de ser. El problema es si me regalo o no la dicha de ser lector”¹⁹.

17 Cfr: José Antonio Marina y María Válgoma, *La magia de leer* (Barcelona: Plaza&Janes, 2005) 57-69.

18 Pedro Salinas, *La responsabilidad del escritor y otros ensayos* (Barcelona: Seix Barral, 1964) 98.

19 Cfr: Daniel Pennac, *Como una novela* (Bogotá: Norma, 1983).

Entre los hombres prácticos, dinámicos, cuyo dios es la acción abunda esta especie de *neonalfabeto* como lo denomina Pedro Salinas. En el mundo sobran ideas y lo que se necesitan son hombres activos, audaces, acometedores, incansables, que lanzándose a iniciativas innovadores funden empresas y erijan factorías que aumenten la riqueza nacional, sin perjuicio de la propia. Se les verá constantemente dando instrucciones a secretarías y subordinados, y pendiente del cordón umbilical del adulto de nuestros días, el celular. Su Dios es la acción. Nunca se ha hecho nada con teorías. Tildaría de loco a quien le dijera que las teorías de Freud o Marx, presentes en un libro, han desencadenado un vendaval de acción, como puede testimoniar cualquier hijo de vecino que haya oído hablar de la historia del mundo en los últimos 80 años²⁰.

4. Los clásicos: la escuela total

En la enseñanza de los clásicos la atención del lector ha de ponerse sobre lo bien que el autor supo decir lo que quería decir, sobre el papel decisivo del “cómo” hablar para alumbrar una idea. Al leerlos no solamente debemos detenernos en el valor de sustancia humana que contienen, sino igualmente apreciar que ese contenido está irremediabilmente unido a la forma lingüística en que nace y que es una y la misma cosa que ella. Por eso Pedro Salinas sostiene que

“leer con atención profunda los clásicos es entrar en contacto con gentes que supieron pensar, sentir, vivir más altamente que casi todos nosotros, de manera ejemplar; y darnos cuenta de cómo ese pensar y ese sentir fueron haciéndose palabra hermosa. Los clásicos son una escuela total; se aprende de ellos por todas partes, se admira lo entrañablemente sentido o lo claramente pensado, en lo bien dicho. Y cuando nos toque a nosotros, en nuestra modesta tarea del mundo, la necesidad de hacer partícipes a nuestros prójimos de una idea o de un sentimiento nuestros, esos clásicos que leímos estarán detrás, a nuestra espalda, invisibles pero fieles, como los dioses que en la epopeya helénica inspiraban a los héroes, ayudándonos a encontrar la justa expresión de nuestra intimidad”²¹.

20 Cfr: Salinas, *La responsabilidad del escritor y otros ensayos*, 89-116.

21 Salinas, *La responsabilidad del escritor*, 79-80.

La lectura de los clásicos griegos y latinos nos otorga la facultad de relativizar sanamente nuestra particular visión moderna de las cosas. Se accede a los lugares comunes, a los *topoi* de nuestra cultura. Desde y sobre esos cimientos, sean bienvenidos los multiculturalismos. Pero debemos tener en cuenta que hoy los jóvenes nada saben de mitología, no han leído a los clásicos griegos y latinos, ni la Biblia, las *Confesiones* de San Agustín y menos la *Divina Comedia*. Así les es difícil entender un poema de Eliot o de Rilke si en cada poema hay dos o tres implícitos procedentes de los clásicos o de las Escrituras. No se trata de incurrir en vanas erudiciones sino impedir que la alta cultura devenga petrificación arqueológica por su lejanía y por no saber conectarlo con el presente.

¿Cuáles son los grandes relatos que han permitido esa elaboración culta de la propia identidad? La respuesta es breve: su capa más profunda la pusieron la Biblia judeocristiana y los griegos. Todo lo que vino después se edificó sobre estos cimientos y guarda alguna relación con estos orígenes fundacionales. El crítico literario canadiense Northrop Frye denomina a la Biblia *El gran Código*²². Asimismo. George Steiner:

“Todos nuestros demás libros, por diferentes que sean en materia y método, guardan relación, aunque sea indirectamente, con este libro de los libros (...) Todos los demás libros, ya sean historias, narraciones imaginarias, códigos legales, tratados morales, poemas líricos, diálogos dramáticos, meditaciones teológico-filosóficas, son como chispas, muchas veces lejanas, que un soplo incesante levanta de un fuego central (...) La Biblia determina, en buena medida, nuestra identidad histórica y social. Proporciona a la conciencia los instrumentos, a menudo implícitos, para la remembranza y la cita (...) No hay otro libro como éste; todos los demás están habitados por el murmullo de ese manantial lejano (hoy en día, los astrofísicos hablan del «ruido de fondo» de la creación)”²³.

El corpus bíblico se halla en el centro de una galaxia de comentarios e interpretaciones, y su densidad y fuerza de gravitación son casi inconmensurables.

Es un recurrido tópico establecer que las dos raíces y fuentes de Occidente son Atenas y Jerusalén, la filosofía y la Biblia. Leo Strauss y pensadores cristianos han enfatizado la *y* de la conjunción; Chejov, Levinas acentúan la *o* de la disyunción. Es en San Agustín, siguiendo la huella de Platón, que el

22 Cfr: Northrop Frye, *El gran código. Una lectura mitológica y literaria de la Biblia* (Barcelona: Gedisa, 1981).

23 George Steiner, *Un prefacio a la Biblia hebrea* (Madrid: Siruela, 2004), 13-14.

cristianismo logra la primera gran síntesis en el S.IV para consolidarse en el siglo XIII con Tomás de Aquino. Benedicto XVI reafirma con fuerza esta venturosa e indispensable conjunción que marca la identidad occidental.

5. Razones para leer

La razón fundamental que esgrime José Miguel Ibáñez para incentivar la lectura es una sola: el puro placer que proporciona.

“Si se me pregunta por qué leer y releer hoy a los clásicos, mi primera respuesta no tiene nada de académica ni pedagógica, y sí mucho de hedonista y pragmática. Yo respondería que debe emprenderse esa lectura, en primer lugar, por puro y simple placer, por gusto y entretenimiento, por las mismas razones -corregidas y aumentadas- que nos hacen tomar un *best-seller* o una novela policíaca y enfrascarnos vorazmente en su lectura. El comienzo puede ser difícil, pero, tras un mínimo adiestramiento, la prosa de Cervantes o de Santa Teresa nos puede producir un placer intelectual comparable a la más apasionante lectura de nuestros días. Es un error sentir a los clásicos alejados infinitamente de nuestra sensibilidad, están muy cerca de ella, y yo diría que un proceso no muy largo ni muy tedioso de educación puede salvar con relativa facilidad las barreras iniciales”²⁴. Se apela a un entretenimiento cualitativamente superior.

Sin embargo, esa no es la única razón, aunque puede ser la principal. La lectura frecuente es el mejor medio que tenemos para adueñarnos del lenguaje y de sus creaciones. Es el gran instrumento, el obvio instrumento. La riqueza léxica, la argumentación, la explicación, la expresión de los propios sentimientos, la comprensión de los ajenos, la libertad de pensamiento, se adquieren a través de la lectura. Creemos necesario fomentar el placer de leer para adueñarse del lenguaje y facilitar su apropiación. La pregunta - ¿por qué hay que leer? - queda sustituida por otra más profunda: ¿por qué y para qué necesitamos adueñarnos del lenguaje? José Antonio Marina ofrece tres razones decisivas: 1) “porque nuestra inteligencia es lingüística; 2) porque el fondo de nuestra cultura es lingüístico; 3) porque nuestra convivencia es lingüística”²⁵.

24 Ibáñez Langlois, *Introducción a la literatura*, 37-38.

25 Marina,y Válgoma, *La magia de leer*, 97.

Hablamos a los demás, pero continuamente nos estamos hablando a nosotros mismos. “El hombre es un diálogo interior”, escribió Pascal. Ese intercambio íntimo con nosotros mismos es continuo a través de ideas, intuiciones, reflexiones, preguntas, impresiones y constantemente vamos comentando lingüísticamente lo que experimentamos. El lenguaje no es sólo un medio para comunicarnos con los demás, sino para comunicarnos con nosotros mismos. La reflexión es ese mecanismo lingüístico de la inteligencia por la cual nos volvemos sobre nosotros mismos y analizamos nuestras creencias, sentimiento o acciones. Y todo eso lo hacemos mediante las palabras. Necesitamos de las palabras para aclarar nuestro confuso mundo emocional, y en este sentido, las palabras es la gran iluminadora de nuestra intimidad.

No hace falta leer a Wittgenstein (“los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”) para sostener la identidad de lenguaje y pensamiento. Y en un bellissimo ensayo Pedro Salinas sostiene:

“El lenguaje es necesario al pensamiento. Le permite cobrar conciencia de sí mismo (...) El pensamiento se orienta hacia el lenguaje como hacia el instrumento universal de la inteligencia [Wittgenstein no lo consideraría instrumento, sino que lo contiene]. El lenguaje está delante del pensar humano que quiere expresarse como un teclado verbal. ¿Qué haría frente al teclado de un piano, una persona que conociese sólo los rudimentos de la música? En cambio, el buen conocedor de las teclas, de sus recursos inagotables, las hará cantar músicas nuevas, con acento propio. Así el hombre frente al lenguaje: todos lo usamos, sí, todos tenemos un cierto saber de este prodigioso teclado verbal. Pero sentiremos mejor lo que sentimos, pensaremos mejor lo que pensamos, cuanto más profundo y delicadamente conozcamos sus fuerzas, sus primores, sus infinitas aptitudes para expresarnos [...] No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua”²⁶.

Como se puede apreciar, es conveniente relacionar la lectura con el desarrollo de la inteligencia. Una persona muda puede ser muy inteligente, porque posee un lenguaje interior, pero una inteligencia muda es la negación de la inteligencia. Nuestra inteligencia es lingüística y nuestra cultura también lo es. Nuestras relaciones sociales, familiares, afectivas, políticas se trenzan con mimbres lingüísticos. O también se destrenzan.

26 Salinas, *La responsabilidad del escritor y otros ensayos*, 24-25. El comentario acerca de Wittgenstein puesto entre paréntesis es mío.

Causa pena oír hablar a gente joven recurriendo a socorridas muletillas, cuando no al infaltable comodín grosero que cumple todas las funciones gramaticales (sustantivo, verbo, adjetivo) y a gestos expresivos que serían más propios de un primate de bajo rango. Al expresarse pugnan en el intento de decir algo inteligible y coherente. No nos hiere su deficiencia por vanas razones de bien hablar, por ausencia de formas bellas, por torpeza técnica. Nos duele mucho más adentro, nos duele en lo humano.

“Una de las mayores penas que conozco es la de encontrarme con un mozo joven, fuerte, ágil, curtido en los ejercicios gimnásticos, dueño de su cuerpo, pero cuando llega el instante de contar algo, de explicar algo, se transforma de pronto en un baldado espiritual, incapaz casi de moverse entre sus pensamientos (...) ¡Pobrecito dicen los mayores, cuando ven a un niño que llora y se queja de un dolor, sin poder precisarlo! «No sabe dónde le duele». El hombre que mal conozca su idioma no sabrá, cuando sea mayor, dónde le duele, ni dónde se alegra. Los supremos conocedores del lenguaje, los que lo recrean, los poetas, pueden definirse como los seres que saben decir mejor que nadie dónde les duele”²⁷.

6. Fenomenología del lector y el impacto de la obra artística

Para el buen lector -lo sabe por experiencia- la lectura de una obra de arte, la exposición a la belleza de la forma es cautivante, peligrosa, profundamente perturbadora²⁸. La obra abre las puertas de nuestra alma y literalmente se enseorea de nuestro psiquismo, imaginación, memoria y afectividad. Todo ello en el entendido de que se trata de un buen lector y que estamos en presencia de una verdadera obra de arte. C. S. Lewis realiza una notable fenomenología para discernir entre el buen lector y el mal lector que pertenece a la mayoría²⁹. Según Lewis, para el buen lector -el que siempre anda buscando tiempo y silencio para entregarse a la lectura, y concentra en ella toda su atención- la lectura de una buena obra es una experiencia tan trascendental, que sólo admite comparación con la experiencia del amor, la

27 Salinas, *La responsabilidad del escritor*, 26-27-28.

28 Cfr: Jorge Peña Vial, *Poética del tiempo: ética y estética de la narración* (Santiago: Universitaria, 2002), 285-294.

29 Cfr: Clives Staples Lewis, *Crítica literaria: un experimento*, trad. Ricardo Pochtar (Barcelona: Antoni Bosch, 1982), 13-33 y 69-75. Todo cuanto se dice respecto al buen lector y el mal lector sigue lo planteado por Lewis.

religión o el duelo. Su conciencia sufre un cambio muy profundo. Ya no son los mismos; conservan un recuerdo constante y destacado de lo que han leído; los episodios y personajes de los libros les proporcionan una especie de iconografía de la que se valen para interpretar el mundo o resumir su propia experiencia. Al mal lector, la mayoría, no le ocurre esto. No comprenden que se arme tanta alharaca con los libros; cuando terminan un cuento o novela no les ocurre nada semejante. Leen, pero lo abandonan con rapidez cuando descubren otra manera más «útil» de pasar el tiempo, o la reservan para los viajes, para las enfermedades, los raros momentos de obligada soledad o para inducir al sueño. La diferencia esencial, establecida por Lewis, entre el mal lector y el buen lector, es que el primero *usa* el arte mientras el segundo lo *recibe*. El mal lector usa el cuadro o lo narrado como un arranque automático para ciertas actividades imaginativas y emocionales del sujeto. Se hace algo con ello; no todo uso es necesariamente perverso, vil o pornográfico, sino que también puede ser noble y elevado como leer para aumentar la cultura, conocer historia o incrementar el vocabulario y el saber. Pero sea el uso que sea, vulgar o noble, no se tiene una adecuada actitud hacia la obra de arte que exige ser tomada como valiosa de suyo y fin en sí misma. *Las Tres Gracias* de Boticelli valen por sí mismas y es del todo derivado que se *usen* para hablar del mito griego o la época renacentista. La forma no debe ser un auxiliar para el ejercicio de nuestras propias actividades, sino que su presencia deberá ser la que determine profundamente nuestra sensibilidad, imaginación y afectividad. El buen lector se toma en serio las palabras, su interna tensión de claridad y belleza, es sensible al estilo, relee, no se limita a los hechos narrados y a saber “qué sucedió después”; experimenta en sí mismo la fuerza y la coacción de las palabras; éstas no se limitan a indicar, sino que literalmente tienen color, sabor, textura. Las palabras parecen imponernos su voluntad y nos guían hacia los ámbitos más recónditos del psiquismo humano o permiten hacernos palpar el horror del *Infierno* de Dante o *la Metamorfosis* de Kafka. Leer bien es experimentar la fuerza de realidad y el poder que las palabras ejercen sobre nosotros. Por ello doy por supuesto que hay impacto en el lector cuando se trata de una buena obra y quien lee es un buen lector. Además está decir que esa disciplinada recepción de la obra sólo la resisten aquellas obras que verdaderamente merecen el nombre de artísticas; asimismo, las grandes obras literarias o artísticas se resisten a un uso inadecuado de ellas. Es más, muchas de ellas (*La Divina Comedia*, *Fausto*) no invitan o proponen una buena lectura, no sólo la suponen, sino que, para poder apreciarlas, simplemente la exigen y de alguna manera la imponen.

“Leer bien -dirá Steiner- significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos. En las primeras etapas de la epilepsia se presenta un sueño característico (Dostoievski habla de él). De alguna forma nos sentimos liberados del propio cuerpo; al mirar hacia atrás, nos vemos y sentimos un terror súbito, enloquecedor; otra presencia está introduciéndose en nuestra persona y no hay camino de vuelta. Al sentir tal terror la mente ansía un brusco despertar. Así debiera ser cuando tomamos en nuestras manos una gran obra de literatura o de filosofía, de imaginación o de doctrina. Puede llegar a poseernos tan completamente que, durante un lapso, nos tengamos miedo, nos reconozcamos imperfectamente. Quien haya leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo puede ser capaz, técnicamente, de leer la letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta”³⁰.

Es una supina ingenuidad, contraria a la evidencia de los hechos, tomarse a la ligera el profundo impacto ético y vital que supone en el buen lector una obra de arte. Sólo merecen ser tomadas en serio las obras que operan en nosotros esa transformación, las que nos abren a nuevas dimensiones de la realidad, o las que la hacen más “habitable” y permiten dar voz a nuestros anhelos y necesidades interiores. El resto pertenece a lo que Steiner denominó despectivamente «pornografía de la insignificancia».

Las obras, designémoslas clásicas, permiten ver por nosotros con más precisión y variedad, afinan nuestra conciencia con más experiencia humana y sus voces penetran en los recovecos de nuestra propia sensibilidad configurando nuestro modo de conocer e interpretar la realidad.

“En la medida en que un hombre o una mujer son susceptibles a la *poiesis*, al significado hecho forma, están abiertos a las incursiones y las apropiaciones por parte de agentes de deleite o tristeza, de seguridad o miedo, de ilustración o perplejidad, cuyos modos de operación se hallan, en última instancia, más allá de la paráfrasis. (..) La «otredad» que entra en nosotros nos hace otro [...] La épica y la lírica, la tragedia y la comedia, la novela ejercen la autoridad más penetrante sobre nuestra conciencia. Por medio del lenguaje somos «traducidos» del modo más marcado y perdurable”³¹.

Somos en verdad “traducidos”, se les presta voz a nuestros sueños y fantasmas, a nuestras aspiraciones íntimas y universales. Se nos dice “lo

30 George Steiner, *Lenguaje y silencio* (Barcelona: Gedisa, 2013), 32.

31 George Steiner, *Presencias reales* (Barcelona: Destino, 1991), 228 y 230.

que nos pasa”, reconocemos nuestros anhelos y afanes cristalizados en esas palabras que no sólo son un espejo de la verdad sino también la forma vital e inagotable de ésta. A este tema alude Jacques Maritain cuando escribe: “El arte y la poesía suscitan los sueños del hombre, sus recónditos anhelos, y le revelan algo de los abismos que existen en el propio hombre. El artista no lo ignora”³².

Cuando la lectura es algo más que fantaseo, evasión imaginaria o un apetito indiferenciado emanado del tedio, la lectura es un modo de acción. Se permite la entrada a personajes y situaciones que acometen y asedian nuestra ciudadela interior ejerciendo un contundente señorío sobre nuestros deseos, imaginaciones y anhelos. Creo que fue Yeats el que dijo que la belleza era irrefutable; en este sentido se puede decir que el artista es una fuerza incontrolable. Los hombres que quemaban libros sabían lo que hacían, y al hacerlo estaban haciendo un grotesco homenaje, pero homenaje, al fin y al cabo, a la fuerza del arte. Se podrá decir que la censura no funciona y por su constitutiva torpeza no conviene que la haya, pero otra cosa es negar el fuerte impacto de la obra, ya sea enriquecedora o degradante³³.

Existen riesgos, ningún buen lector puede ignorar que ciertas presencias se vuelven hipnóticas, obsesivas y crueles. Pero esos riesgos hay que correrlos, sobre todo por el papel decisivo que juegan los libros en la formación del adolescente. De otro modo se produce un estrechamiento y muerte prematura de la imaginación y de la afectividad. Las historias y cuentos narrados a un niño son tomados en serio; es llamado y convocado por seres a participar de diversas aventuras en la isla desierta, en la cueva de ladrones, a la Edad Media o para recorrer los espacios intergalácticos. Spranger, en su clásica *Psicología de la edad juvenil*, decía que la fantasía que se proyecta anhelosamente en las cosas es un medio de “ampliación de las almas”³⁴. En la lectura buscamos una

32 Jacques Maritain *La responsabilidad del artista* (Buenos Aires: Emecé, 1961), 52.

33 A los veinte años, Kafka escribía en una carta: “Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompe el mar congelado que tenemos dentro”.

En 1904 Franz Kafka escribe una breve carta a su amigo Oscar Pollak en 1904 diciéndole que los libros que debemos leer son aquellos capaces de transformar nuestra visión del mundo: Franz Kafka, *Cartas* (1900-1914) *Obras Completas IV*, edición dirigida por Jordi Llovet, trad. de Adán Kovacsics, ed. Galaxia Gutenberg, 2018.

34 Eduard Spranger, *Psicología de la edad juvenil* (Madrid: Revists de Occidente, 1966) 61. “El adolescente no considera el drama desde el punto de vista meramente estético, sino, ante todo, en cuanto presenta imágenes de la vida humana que permiten a la fantasía -que se proyecta simpáticamente- imaginarse a sí misma en las situaciones más diversas, compartirlas interiormente y ensanchar así el círculo de su vida psíquica propia” (68).

ampliación de nuestro ser. Queremos ser más de lo que somos; ver por otros ojos, imaginar con otras imaginaciones y sentir con otros corazones. Hemos salido de nosotros mismos para entrar en otros caracteres; nos convertimos en otras personas, con otro temperamento y adoptamos una perspectiva de las cosas distinta de la nuestra. Esto permite una mayor comprensión de los demás porque aprendemos a ver el mundo y la realidad con otros ojos. Así lo ve también Alejandro Llano:

“Todos los mundos posibles se dan cita ante el lector. Quienes adquirieron en la infancia o en la juventud un amor a los libros que los acompañará hasta la ancianidad, son personas que viven muchas vidas. Expanden y enriquecen la suya al entrelazarla con la de otros. Su inteligencia crece, su imaginación se agranda. Se pasean por los vericuetos de la historia, por los laberintos de la ciencia, por las maravillas de la fantasía. Tienen una mente educada que les torna capaces de plantearse alternativas inéditas y recorrer sendas inexploradas [...] Como yo soy un obsesionado de los libros, un *letraherido*, como dicen los pedantes, invito a todos los que me escuchan a que adquieran precisamente la manía de leer: que se despreocupen de todo lo demás (que es irreal) para abocarse a los libros, donde se encuentra la verdadera realidad”³⁵.

Todo esto lo ha planteado C.S. Lewis con la agudeza que acostumbra y con el trasfondo de una verdadera antropología:

“Por tanto, leer bien, sin ser una actividad sentimental, moral o intelectual, comparte algo con las tres. En el amor salimos de nosotros mismos para entrar en otra persona. En el ámbito moral, todo acto de justicia y de caridad exige que nos coloquemos en el lugar de otra persona y, por tanto, que hagamos a un lado nuestros intereses particulares. Cuando comprendemos algo descartamos los hechos tal como son para nosotros y nos quedamos con los hechos tal como son. El primer impulso de cada persona consiste en afirmarse y desarrollarse. El segundo impulso consiste en salir de sí misma, en corregir su provincianismo y en curar su soledad. Esto último es lo que hacemos cuando amamos a alguien, cuando realizamos un acto moral o cognoscitivo y cuando «recibimos» una obra de arte. Sin duda este proceso puede interpretarse como una ampliación o como una momentánea aniquilación de la propia identidad. Pero se trata de una vieja paradoja: «el que pierde su vida la salvará»³⁶.

35 Alejandro Llano en su discurso “Leer y vivir” pronunciado en agradecimiento a su nombramiento como Doctor Honoris Causa por la Universidad de los Andes el 4 de junio de 2014.

36 Lewis, *Crítica Literaria*, 108-109.

La creación artística es posibilidad de vivir más. Ello es posible en la medida que abre nuevas dimensiones y perspectivas a una realidad en la que no habíamos reparado y, por tanto, no se habían “vivido”. Este es el sentido heideggeriano de expresiones como “el arte redime lo real, lo hace habitable” o cuando decimos que el arte potencia la vida, la amplifica. Se hace habitable o “vivable” el dolor y la lucha, la nostalgia y los celos, el amor y la muerte. O, utilizando palabras de Jacinto Choza,

“lo que yo viví, Bécquer lo ilumina, lo hace permanentemente habitable, lo reduplica y lo pone a mi disposición «liberándome» de ello. Aquí el arte ha abierto cauces para vivir lúcidamente lo que oscuramente se vivenciaba; ha posibilitado el paso de la monotonía o de la opacidad a la novedad radiante. El influjo de la literatura en la configuración de las actividades humanas es este precisamente: hacerlas más conscientes, iluminarlas, simplificarlas y darles cauces para su desarrollo”³⁷.

Parece claro el influjo de la literatura en la configuración de mentalidades y actitudes, en la amplitud y en las atmósferas de los mundos interiores, en la lógica de potencialidad total que parece presidir los mundos imaginarios. Hasta el momento se carece de pruebas para poder dictaminar si la exposición sistemática a obras e imágenes pornográficas, sádicas, violentas o degradantes tiene o no relación causal con conductas de esas mismas características. En todo caso,

“los censores, los quemadores de libros y los pornógrafos -ha dicho Steiner- son un testimonio corrupto pero inequívoco sobre la ambigua dominación de los textos sobre la vida. Los efectos son los de una reacción en cadena, tal como los describe la física de alta energía. La sugerencia verbal, las asociaciones tonales o de imágenes liberadas por las formas estéticas generan, a su vez, secuencias ulteriores de formulación análoga, fiel y variante dentro de nosotros. Los deseos dormidos reciben habitación y nombre. Se desarrolla el guion de la posibilidad imitativa. Una verdad radical subyace a la loca prolijidad de Sade, la garantiza. Una vez escritos, la sexualidad y los fantasmas de explotación y esclavitud que siguen ensombreciendo nuestra frágil educación en humanidad no están puntuados”³⁸.

37 Jacinto Choza, “Influjo de la literatura en las actividades humanas” en *La supresión del pudor y otros ensayos* (Pamplona: Emsa, 1980), 67. Más adelante agregaba: “Si el adolescente de que antes hablábamos, con su oscura vivencia del enamoramiento, en vez de contemplarse en Bécquer se contempla en Freud, por ejemplo, sacará una idea bien diversa de «lo que le pasa», y los cauces iluminados y ofrecidos como posibles itinerarios para su vivir serán igualmente muy distintos” (70).

38 Steiner, *Presencias reales*, 235.

En abstracto y desde fuera es difícil adivinar la actitud del lector o espectador; puede ser verdaderamente contemplativa o estética, meramente pragmática o animado por diversos móviles e impulsos. En todo caso, la actitud del sujeto parece ser clave: se puede hacer un uso vil y grotesco incluso de las mejores obras de arte, aunque lógicamente son las que menos se prestan a esos usos indebidos. Hay goces que no son del todo contemplativos y estéticos como se proclaman, sino que subrepticamente se introduce el sentido del tacto. Lo propio de la contemplación estética es ser un goce exclusivo de la vista y sólo de ella, que mantiene la distancia y deja ser con libertad. Lo peculiar de una mirada no estética es la de un mirar “alargando la mano”, una mirada que se convierte en abastecedora del deseo, inficionada por el sentido del tacto y cuya intencionalidad es ahora la posesión y el dominio. Es difícil establecer reglas generales o una casuística detallada porque lo decisivo siempre radicará en la actitud del sujeto. Desde fuera y desde reglas abstractas no es posible penetrar en la interioridad del sujeto y en la intencionalidad de su actitud.

En todo caso, la actitud e intencionalidad del lector es muy diferente a la del crítico. Este último voluntariamente adopta cierta distancia frente a la obra para posibilitar el análisis, la glosa o el comentario crítico. El movimiento propio de la crítica es el de “retroceder” en el mismo sentido en el que se retrocede frente a una pintura para contemplarla mejor, para observarla de modo más objetivo y racionalmente distanciado. El movimiento del lector, en el entendido de que se trata de una buena obra y una verdadera lectura, es la de implicarse y participar afectivamente en lo narrado, intenta negar la distancia que hay entre el texto y él.

Para el lector, la obra no es un “objeto” externo, un dato que nos es dado, una cosa, ni siquiera “estética”, que está en el mundo. Steiner sugiere con radicalidad que se trata de una “presencia real”, con toda la fuerza y carga de este símil eucarístico, es decir, que se opera una verdadera transubstanciación. Leer bien una obra de arte es, momentánea y provisionalmente, durante el período que dura la lectura, exponer nuestra identidad y hacerla vulnerable a las “presencias reales” que la habitan³⁹.

39 “Lee *como si* -una condicionalidad que define el talante «provisional» de su actividad- la presencia singular de la vida del significado en el texto y en la obra de arte fuera una «presencia real» irreductible a la recapitulación analítica y resistente al juicio en el sentido en que el crítico puede y debe juzgar (...) La autoridad para hablar de una «presencia real» procede del tropo platónico o romántico de la «inspiración mántica». El objeto de arte *no* es un objeto en ningún sentido normal porque surge del misterio de una entrada extraña, de la embestida del *daimon* hacia el vacío momentáneo de la razón e identidad del hombre. La *poiesis*, los inventos del poeta o del cantante son imperativos desde fuera. Los productos del verdadero arte tienen en su interior los vestigios vivos de la intrusión trascendente. Una variante de este tropo es la de lo sacramental tal como existe en la lectura y exégesis de textos «revelados» (Steiner, *Presencias reales*, 114-115).

Hablar de “presencia real” y de signo o presencia sacramental, es insinuar un sentido “icónico” diferente y más intenso que el mero signo representativo. Revirtiendo la idea platónica de que se trata de una mimesis de tercera mano, Heidegger otorga categoría ontológica a la presencia estética. Tomando su conocido comentario al cuadro de Van Gogh relativo a un par de botas gastadas, podemos decir con total naturalidad que esas botas enmarcadas en el cuadro tienen más “realidad”, intensidad y necesidad fenomenológica que el par de botas de verdad e infinitamente más que los datos objetivos procedentes de un análisis químico del material de las botas. Para Steiner, como vemos, las contigüidades del “lector” con el texto son de tipo ontológico, mientras que para el crítico son de índole epistemológica. El lector no se encuentra ni se orienta hacia la objetivización, sino a la implicación en la posibilidad, en el “como si” de la presencia real.

Para Steiner una lectura estéril de la obra es la que se queda en la simple dimensión técnica y prescinde de su dimensión ética. En cambio, una lectura es buena y fecunda, si se opone a cualquier distancia entre el texto y el comentario, de modo que el primero se convierte en mero pre-texto para el segundo. Se trata de una reciprocidad vitalizante en la que la prioridad siempre radicará antes en la obra que en el comentario.

Reciprocidad, porque el correlativo dialéctico de la operación de escribir es la de leer y ambos actos se necesitan mutuamente. Lo que hará surgir esa “presencia real” concreta e imaginaria procede del esfuerzo conjugado del autor y del lector. Pero también vitalizante, pues soy yo mismo el que le presto a esa obra toda su fuerza y energía que simultáneamente me traduce y se nutre de mí. Como bien lo veía Sartre, la lectura es una creación dirigida, “un sueño libre”, una credulidad consentida, y a cada paso el objeto literario se alimenta de la subjetividad del lector: la angustia de Rakolnikoff es *mi* angustia, su espera es la que yo le presto, su odio ante el juez de instrucción es el odio que yo tengo a través de él, es decir, si mi subjetividad no los hace vivir esos signos y palabras serían opacos y languidecientes.

“De este modo, la lectura es un ejercicio de generosidad y lo que el escritor pide al lector no es la aplicación de una libertad abstracta, sino la entrega de toda la persona, con sus pasiones, sus prevenciones, sus simpatías, su temperamento sexual, su escala de valores. Cuando esa persona se entrega con generosidad, la libertad le atraviesa de parte a parte y transforma hasta las masas más oscuras de su sensibilidad. Y, como la actividad se ha hecho pasiva para crear mejor el objeto, la pasividad, recíprocamente, se convierte en acto: el hombre que lee ha subido a lo más alto. Tal es la razón de que se

vea a personas que tienen fama de duras derramar lágrimas ante el relato de infortunios imaginarios; se habían convertido por unos instantes en lo que hubieran sido si no hubiesen pasado su vida ocultándose su libertad”⁴⁰.

De modo semejante a Borges (“Los Grandes Lectores -y él era uno de ellos- son más escasos que los grandes escritores”), Steiner se definía a sí mismo como un maestro de lectura, y a contrapelo de las novísimas disciplinas ya sea críticas, deconstruccionistas o semióticas, consideraba que cualquier buena lectura paga una deuda de amor: “Me gustaría que, si perduro en las memorias, el recuerdo que de mí se guarde sea el de un maestro de lectura, alguien que ha pasado su vida leyendo con los demás [...] Leer es estar dispuesto a recibir un invitado en casa, cuando cae la noche”⁴¹. Lo que en términos de C.S. Lewis es la recepción disciplinada, para Steiner consiste fundamentalmente en un acto de cortesía propio de quien sabe ser un buen huésped, el que se atiene a las reglas tradicionales que rigen las relaciones entre el anfitrión y su invitado. Lo invitamos a que se acomode en la casa de nuestro ser y aceptamos por una temporada vivir juntos.

Esta hospitalidad, el abrir de par en par las puertas de nuestro yo a nuestro invitado, nos torna vulnerables a su presencia y actuación. Incluso puede llegar a alterar la textura de nuestra conciencia.

“El texto canónico entra en el lector, ocupa su lugar dentro de él por un proceso de penetración, de intimación luminosa cuya ocasión puede haber sido enteramente mundana y accidental -los encuentros decisivos suelen serlo- pero no, o no principalmente, deseada. Los «grandes invitados» entran sin invitación, aunque se les espere [...] Cuando son plenamente aceptados, cuando son recibidos y vitalmente asumidos gracias al recuerdo y el estudio precisos, estos penetradores e intrusos dominantes echan raíces. Se mezclan con el tejido del yo; los textos se convierten en parte de la identidad”⁴².

Acontece que el texto junto con leerlo “nos lee” y nos dice lo que nos pasa. Traduce nuestras oscuras e intensas vivencias a un lenguaje inteligible, preciso y luminoso. Y en *Presencias reales*, Steiner escribe:

40 Jean Paul Sartre, ¿Qué es la literatura? (Buenos Aires: Losada, 1957), 75.

41 George Steiner, Ramin Jahanbegloo, *Diálogo*, (Madrid: Anaya & Mario Muchnik, 1994) 85.

42 George Steiner, *Lecturas, obsesiones y otros ensayos* (Madrid: Alianza, 1990), 123.

“El arte y la literatura sería son de una indiscreción total. Preguntan por las más hondas intimidades de nuestra existencia (...) En un sentido fundamental y pragmático, el poema, la estatua o la sonata, en lugar de ser leído, contemplada o escuchada, son más bien *vividos*. El encuentro con lo estético es, junto con ciertos modos de la experiencia religiosa y metafísica, el conjunto más «ingresivo» y transformador a que tiene acceso la experiencia humana. De nuevo, la imagen adecuada es la de una Anunciación, la de «una belleza terrible» (Yeats) o gravedad que irrumpe en la pequeña morada de nuestro cauto ser. Si hemos oído correctamente el aleteo y la provocación de esta visita, la morada ya no es habitable de la misma manera que antes”⁴³.

Siempre conservaremos un vivo recuerdo de aquellas obras que mayormente han afectado nuestro ser y, de algún modo, han contribuido a forjar nuestra identidad. Pero ser hospitalario conlleva sus riesgos. Perfectamente puede ocurrir que el invitado no sólo se encuentre a gusto en la casa de nuestro ser, fomente nuestra amistad y para nosotros ésta sea grata y constructiva de nuestra identidad, sino que también nos arriesgamos a que cierta noche, una determinada obra llame a la puerta y el invitado nos desvalije, destruya e incendie por completo nuestra casa. En la niñez y juventud, cuando los espacios interiores no están llenos de ideas, prejuicios y principios ni tampoco entrenados para una recepción estética, su actuación puede ser más intensa -benéfica o corrosiva- en la forja de la identidad. Es en esos períodos, además, cuando más indiscriminadamente hospitalarios y vulnerables somos y cuando no discernimos bien las reales cualidades artísticas de los textos a los que nos exponemos. Sin embargo, a pesar de estos riesgos, el buen lector siempre conservará, incluso en plena madurez, esa vulnerabilidad y hospitalidad, tanto a la luz como a la amenaza, y especialmente mostrará su desvalimiento y desprotección ante la irrefutable belleza de la excelencia artística.

Somos responsables de los invitados que albergamos en la morada de nuestro ser y de la actitud que adoptamos tanto frente a esos que hemos decidido considerar verdaderos amigos más que huéspedes, como frente a las visitas inesperadas y los visitantes desconocidos. La reflexión sobre el profundo impacto que la obra de arte ejerce en la textura psicológica, moral y espiritual de nuestro yo, la consideración tanto de los hilos narrativos reales como imaginarios, históricos como ficticios que confluyen en la forja de

43 Steiner, *Presencias reales*, 176.

nuestra identidad, legítima y hace necesaria una ética de las ficciones e incluso una ética de lo imaginario.

Referencias bibliográficas

- Bloom, Harold. ¿Dónde se encuentra la sabiduría? Buenos Aires: Taurus, 2005.
- Booth, Wayne. *The Company we keep: an ethics of fiction*. California: University California Press, 1988.
- Borges, Jorge Luis. *Otras Inquisiciones*. Madrid: Alianza, 1997.
- Calvino, Italo. *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets, 1994.
- Choza, Jacinto. *La supresión del pudor y otros ensayos*. Pamplona: Eunsa, 1980.
- Ferrari Osvaldo, Borges Jorge Luis. *Diálogos*. Barcelona: Seix Barral, 1992.
- Frye, Northrop. *El gran código. Una lectura mitológica y literaria de la Biblia*. Barcelona: Gedisa, 1981.
- Gómez, Nicolas. *Escolios a un texto implícito*. tomo II, Bogotá: Villegas editores, (2005).
- Lewis, Clives Staples. *Crítica literaria: un experimento*. Barcelona: Bosch, 1982.
Hay una edición más reciente con otro título, *La experiencia de leer*, Barcelona: Alba, 2000.
- Guitton, Jean. *Nuevo arte de pensar*. Madrid: Encuentro, 2000.
- Ibáñez Langlois, José Miguel. *Introducción a la literatura*. Santiago: Universitaria, 1993.
- Inciarte, Fernando. *Imágenes, palabras, signos. Sobre arte y filosofía*. Pamplona: Eunsa, 2004.
- Kafka, Franz. *Cartas (1900-1914) Obras Completas IV*, edición dirigida por Jordi Llovet, trad. de Adán Kovacsics. Galaxia Gutemberg, 2018.
- Llano, Alejandro. *Cultura y Pasión*. Pamplona: Eunsa, 2007.
- Marina, José Antonio y de la Válgoma, María. *La magia de leer*. Barcelona: Plaza&Janes, (2005).

- Pennac, Daniel. *Como una novela*. Bogotá: Norma, (1993).
- Peña Vial, Jorge. Entre la actitud culta de los alumnos y las virtudes del profesor. *Estudios Públicos*, n° 93, verano, pp. 291-315, (2004).
- Peña Vial, Jorge *Poética del tiempo: ética y estética de la narración*, Santiago: Universitaria, 2002.
- Salinas, Pedro. *Jorge Manrique o tradición y originalidad*. Barcelona: Seix Barral, 1974.
- Salinas, Pedro. *La responsabilidad del escritor y otros ensayos*, Barcelona: Seix Barral, 1964. Hay una edición más reciente con el título *El defensor*, Madrid: Alianza, 2002.
- Sartre, Jean. *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada, 1957.
- Spranger, Eduard. *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente, 1966.
- Steiner, George. *Un prefacio a la Biblia hebrea*, Madrid: Siruela, 2004.
- Steiner, George. *Lenguaje y silencio*. México: Gedisa, 1990.
- Steiner, George. *Presencias reales*. Barcelona: Destino, 1991.
- Steiner, George. *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Madrid: Alianza, 1990.
- Steiner, George y Jahanbegloo, Ramin. *Diálogo*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik, 1994.
- Thibon, Gustave, “Instrucción y cultura”. *Nuestro Tiempo*, vol. XLIV, n° 255-256, (sept-oct., 1975).

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): el único autor fue responsable de la: 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración de proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Redacción - borrador original, 14. Redacción - revisión y edición.

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Editores responsables Álvaro Pérez Álvarez: maperez1@um.edu.uy; Antonio Martínez Illán: amartinez@unav.es

Andrea Beatriz PAC

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina.

apac@uarg.unpa.edu.ar

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6251-3640>

Susana Mabel BAHAMONDE

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina.

sbahamonde@uarg.unpa.edu.ar

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-7784-1874>

María Nieves SKVARCA

Centro de Estudios Superiores Padre Alberto de Agostini, Argentina.

nevenkask@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-6289-4732>

Recibido: 15/11/2023 - Aceptado: 06/02/2024

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Pac, Andrea Beatriz, Susana Mabel Bahamonde y María Nieves Skvarca. "La literatura infantil en el mundo tecnológico y la tecnología en el mundo de la literatura infantil. Consideraciones más allá de los soportes y las estrategias en educación". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 15, (2024): 49-81. <https://doi.org/10.25185/15.3>

La tecnología en el mundo de la literatura infantil. Consideraciones más allá de los soportes y las estrategias en educación

Resumen: En este trabajo nos proponemos explorar la interconexión entre literatura infantil y las tecnologías contemporáneas, pero no desde la perspectiva de la tecnología como herramienta didáctica o soporte para la producción o reproducción de los textos. En cambio, nos interesa examinar de qué manera las tecnologías están presentes en las propuestas literarias infantiles y de libros álbum. Este acercamiento se enmarca en los conceptos de literatura infantil, e infancias y tecnologías. Expone también la reunión inicial de un corpus de relatos y libros álbum que incorporan las tecnologías como tema o como elemento estructurante. Nuestra conclusión es que, si bien en algunos textos el encuentro de ambos mundos produce experiencias literarias valiosas, existe un núcleo de la literatura que no es permeable a la integración tecnológica. Y esta tensión está presente en las representaciones abordadas.

Palabras clave: infancias, literatura, tecnologías, representaciones, integración, cultura, digital

Technology in Children's Literature world. Thoughts beyond media and educational strategies

Abstract: In this paper we aim to explore the interconnection between Children's Literature and contemporary technologies, though not from the perspective of technology as a didactic tool or as a media to produce or reproduce literary texts. Instead, we examine how technology is present in books for children and picture books. This approach is based on the concepts of children's literature, and childhood and technologies. We also present an initial corpus of stories and picture books either about technology or in which technology structures the book or the narrative. Our conclusion is that in some texts the encounter of both worlds produces significant literary experiences. However, there is a literary core that cannot be integrated with technology. This tension is also part of the cultural representations.

Keywords: childhood, literature, technologies, representations, integration, culture, digital

A literatura infantil no mundo tecnológico e a tecnologia no mundo da literatura infantil. Considerações além do suporte digital e as estratégias educacionais

Resumo: Neste trabalho nos propor explorar a interligação entre a literatura infantil e as tecnologias contemporâneas, mas não na perspectiva da tecnologia como ferramenta didática ou suporte para a produção ou reprodução de textos. Em vez disso, interessa-nos examinar como as tecnologias estão presentes nas propostas literárias infantis e nos livros-álbum. Esta abordagem é baseada num quadro conceptual que engloba as noções de literatura, infância e tecnologias. Expõe também o encontro inicial de um corpus de histórias e livros-álbum que incorporam as tecnologias como tema ou como elemento estruturante. Nossa conclusão é que, embora em alguns textos o encontro dos dois mundos produza experiências literárias valiosas, existe um núcleo de literatura que não é permeável à integração tecnológica. E esta tensão está presente nas representações abordadas.

Palavras-chave: infâncias, literatura, tecnologia, representações, integração, cultura, digital

En una columna de 2008 transmitida por el canal de televisión Telefé de Argentina y disponible en su página web, el escritor Hernán Casciari reflexiona sobre la reacción de su hija pequeña ante la desesperación de Hansel y Gretel al descubrir que las palomas comieron las migas de pan que marcaban su camino de regreso a casa: «No importa. Que lo llamen al papá por el móvil». La solución propuesta por su hija llevó a que Casciari preguntarse qué sucedería si Hansel y Gretel (o, para el caso, Odiseo, Pinocho, Romeo o Julieta) hubieran tenido un teléfono celular. Su conclusión es que las historias no funcionarían:

Si Julieta hubiese tenido teléfono móvil, le habría escrito un mensajito de texto a Romeo en el capítulo seis:

M HGO LA MUERTA,
PERO NO STOY MUERTA.
NO T PRCUPES NI
HGAS IDIOTCES. BSO.

Y todo el grandísimo problemón dramático de los capítulos siguientes se habría evaporado.

...

Todas las intrigas, los secretos y los destiempos de la literatura (los grandes obstáculos que siempre generaron las grandes tramas) fracasarían en la era de la telefonía móvil y del wifi.¹

En efecto, en un contexto comunicacional en el que se diluye la distancia espacial y temporal, se diluye también el riesgo del desencuentro, la incertidumbre, en síntesis, la fragilidad y la tensión que caracterizan a esas tramas literarias. Es verdad, siempre es posible que falle el wifi, que se agote una batería, que una traición desencadene la tragedia y que la trama funcione tal como en los relatos que conocemos. Pero aun así el impacto de este contexto en la literatura dirigida a la infancia² es digno de reflexión.

1 Hernán Casciari, “El móvil de Hansel y Gretel”, 20 de junio, 2023, https://hernancasciari.com/blog/el_movil_de_hansel_y_gretel.

2 Sabemos que la definición de la literatura infantil es objeto de controversia. Las editoriales, las grandes librerías y las escuelas son las que suelen por defecto definir qué circula bajo la denominación de literatura infantil. No obstante, sabemos que no se trata ni de la apariencia (no todo libro álbum es necesariamente literatura infantil), ni de la edad del destinatario, ni de la intención del/a escritor/a. Volveremos sobre esta cuestión en el desarrollo del trabajo.

Al repasar narraciones y libros álbum que hemos estudiado en sucesivas investigaciones,³ notamos que en la literatura de por lo menos los últimos diez años, la presencia de *gadgets* y en especial de medios de comunicación digital no es lo tan frecuente como se podría suponer a partir de la omnipresencia de dichos medios en la vida cotidiana. Desde hace más de dos décadas pantallas de celulares, pc, notebooks, tablets, consolas ocupan paulatinamente un mayor espacio en la sociedad y tienen un protagonismo indiscutible en la constitución de las subjetividades. Por su parte, la tecnología se convirtió en un soporte habitual para lo literario: lecturas de cuentos en You Tube, versiones de cuentos en formato digital, textos literarios escaneados y convertidos a archivos .pdf o .ppt, libros híbridos en los que un QR o alguna aplicación de celular direcciona hacia algún sitio web con textos, imágenes o sonidos que amplían el contenido.⁴ Sin embargo, son pocos los personajes literarios manipulando dispositivos o moviéndose en redes, de modo que estos objetos y medios de comunicarse parecen haber quedado un tanto al margen de la literatura infantil, por lo menos como tema.

De este contraste surgieron preguntas que incorporamos a nuestro proyecto de investigación, algunas de las cuales dieron origen a este trabajo. Por un lado, nos preguntamos cómo funcionarían (o no) las historias contemporáneas con la introducción de dispositivos tecnológicos; por otro lado, nos preguntamos por las representaciones de la infancia, de la literatura y de la tecnología contenidas en la literatura infantil contemporánea. Con el objeto de explorar el camino abierto por estas preguntas, hemos iniciado la reunión de un corpus de obras literarias destinadas a la infancia en el que la tecnología como contenido tiene una presencia significativa.

Así pues, en lo que sigue proponemos, en primer lugar, un marco que fundamenta conceptualmente nuestro abordaje de la literatura y una descripción teórica del contexto hipercomunicado actual en el que circulan los textos que reunimos. En segundo lugar, expondremos nuestras lecturas sobre el corpus que organizamos en cuatro ejes, surgidos de manera inductiva

3 Se trata de los proyectos de investigación financiados por la UNPA: 29/A-339 “Filosofía y Literatura en los primeros años de la Escuela primaria y el Nivel Inicial: la investigación, la práctica y la formación docente” (2015-2017), 29/A-393 “Literatura, Filosofía y Educación: don y apertura de mundo” (2018-2020) y 29/A-741 “Representaciones sociales de infancia en la literatura infantil. Un examen interdisciplinario” (2021-2023).

4 Algunos ejemplos son: ¿En qué piensan los músicos? de Patricia Vila, cuenta la iniciación musical de un niño e incorpora códigos QR que reenvían a contenido de audio que sirve para completar la historia, superponiendo el código musical al textual. *El pájaro de los mil cantos* de Lizardo Carvajal, es parte de una colección de libros editados por Luabooks que propone instancias de animación a través de una aplicación que se descarga a celulares o tablets. Ésta escanea páginas del libro y les agrega la perspectiva 3D, movimiento y sonido.

a partir de la búsqueda. Por último, discutiremos los resultados de esta lectura y propondremos algunas conclusiones con respecto a las representaciones de la infancia, la tecnología y la literatura infantil. Esto permitirá proponer algunas reflexiones sobre la literatura, la infancia a la que está dirigida y las tecnologías en la sociedad en que vivimos. La expectativa más ambiciosa (que excede los límites de este trabajo) es, por un lado, ampliar este corpus; por otro lado, que su interpretación pueda sugerir algunas hipótesis para profundizar la investigación sobre los resultados que arroje este corpus inicial.

1. Estudios sobre infancia, tecnología y literatura

Las búsquedas en internet sobre textos académicos que relacionan la literatura infantil y juvenil con la tecnología suelen arrojar como resultado una serie de estudios que, en líneas generales, giran sobre cuatro ejes: 1) la preocupación por la incorporación de las Tics en la enseñanza de la literatura como también el interés por los efectos de estas tecnologías en la constitución de las subjetividades; 2) la producción digital de textos (que también tiene un aspecto didáctico); 3) los soportes en que circulan o que combinan los textos literarios en formato papel con recursos digitales; y 4) la ‘competencia’ entre la cultura de los libros y el formato papel por un lado, y la cultura de las redes sociales y los soportes electrónicos por el otro. Esta producción es abundante y no sólo pone de manifiesto el interés académico por las transformaciones culturales en la lectura, la escritura y la educación, sino que sobre todo hace visibles los cambios en los “gestos, comportamientos, prácticas y lugares”⁵ culturales propios de nuestros tiempos. En lo que sigue, se ofrece un breve recorrido del estado de las investigaciones en estos ejes.

En el ámbito educativo, especialmente, el lugar que se atribuye a las tecnologías en las prácticas pedagógicas es un tema de preocupación. Grinberg y Armella señalan:

Mientras que, desde hace varias décadas, el sistema escolar está siendo cuestionado, la educación de plataforma aparece como horizonte que anuda la promesa de libertad, el protagonismo del estudiante, la utilidad del saber y

5 Roger Chartier, “Las prácticas de la historia”, *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit* (FCE: 2006), 227.

la capacidad de los algoritmos de ajustar los contenidos a la medida de cada usuario.⁶

Pero también advierten que este horizonte de beneficios no debe ser asumido de manera ingenua. Las plataformas no son herramientas que decidimos libremente utilizar o ignorar, sino que «parecen haberse convertido en la medida de todas las cosas, definiendo el universo de lo posible, de lo pensable y de lo deseable».⁷ Asimismo, señalan la vacancia en el estudio de estos efectos performativos de las plataformas sobre las subjetividades en el ámbito educativo, y también en el marco social-cultural de la existencia hipertecnologizada.⁸

En un estudio publicado en 2013, Espinosa Gómez expone una investigación sobre la subjetividad infantil en el contexto posmoderno, a la luz de las lógicas de los discursos de los medios masivos, de consumo y mercado, del enfoque del niño como sujeto de derecho y de la tecnología. Allí queda planteado que

entender la subjetividad infantil implica comprender un campo de tensiones, en el cual los discursos, las prácticas, las instituciones, las disciplinas, los saberes entran en lucha por legitimar formas de definir la realidad social y los procesos de subjetividad en un marco histórico y social. Asimismo, involucra reconocer las nuevas subjetividades emergentes, atravesadas por los discursos de los medios masivos, por el mercado y el consumo, las tecnologías, la informática; envuelve descubrir las nuevas maneras de habitar el cuerpo, de comprenderse y relacionarse con el otro, en un tiempo y un espacio determinado.⁹

Esta investigación pone de manifiesto que el juego, la familia y la escuela, como dispositivos e instituciones propios de la modernidad aún vigentes, interactúan y se relacionan con otras prácticas y discursos emergentes del mercado, los medios masivos, la tecnología, operando en la configuración de la subjetividad infantil. Esto implica un desajuste en esa interacción, donde los

6 Silvia Grinberg y Julieta Armella, *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir* (Buenos Aires/ Barcelona: Miño y Dávila editores, 2023), 18.

7 Grinberg y Armella, *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*, 40.

8 Véase Flavia Costa, *Tecnoceno. Algoritmos, biobackers y nuevas formas de vida* (Buenos Aires: Penguin Random House, 2021).

9 Ana Milena Espinosa Gómez, “Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno”, *Revista Infancias Imágenes* (julio-diciembre 2013), vol. 12 No. 2, 18-28: 19. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5446>.

ideales de infancia instituidos se topan con la experiencia actual de los niños y las niñas con el consumo de tecnología, la cultura audiovisual, entre otros.

En efecto, las representaciones sociales de la infancia en la actualidad, están fuertemente marcadas por la tecnificación de la vida. Según Casas, incluso tienen un efecto sobre el núcleo figurativo de las representaciones: la exposición a la muerte y el sexo en los medios de comunicación -y las redes sociales-, así como la habilidad para manipular consolas, teléfonos y demás aparatos electrónicos, cuestionarían y reconfigurarían las representaciones de la infancia como ‘aún no’ en relación con aspectos de la vida antes reservados al grupo de adultos. En consonancia con la advertencia de Espinosa Gómez, este cuestionamiento implica un conflicto con otras representaciones del siglo XX¹⁰ que, a pesar de las transformaciones en las sociedades, mantienen su vigencia.¹¹

Por su parte, la educomunicación se ocupa tanto de la incorporación de medios digitales de comunicación con fines de educación, como de la alfabetización digital y subraya el valor de los medios analógicos y digitales no sólo como herramientas sino como productores de sentido: «una cámara de vídeo, un ordenador, un lápiz o un bolígrafo son instrumentos que permiten la comunicación, la reflexión, la comprensión de la realidad».¹² De esta manera, da cuenta de la complejidad del presente y reconoce los desafíos políticos y epistemológicos de las formas de comunicar y educar que se han desarrollado con la mediación tecnológica. Pero, sobre todo, se destaca como campo transdisciplinar en el que confluyen las tecnologías, la educación y la enseñanza de la literatura. Es así que la educomunicación incorpora en su campo «las nuevas formas de escritura y lectura» que surgen

10 Beatriz Alcubierre Moya, “De la historia de la infancia a la historia del niño como representación”, *La historia de la infancia en América Latina*, Lucía Lionetti (comp.), (Tandil: UNCPBA, 2018). <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf> .

11 Incluso, esta familiaridad de niñas y niños con las distintas formas de la comunicación y entretenimiento mediada por tecnologías conduce a la interrupción de la comunicación intergeneracional: «Es como si, en vez de aceptar y profundizar en una bidireccionalidad de la comunicación entre generaciones, en la que hemos de esforzarnos en ver el punto de vista del otro grupo, nos resulta más cómodo simplemente romper la comunicación sobre el tema». Ferrán Casas, “Infancia y representaciones sociales”, *Política y Sociedad*, 43(1), 2006, 27-42: 29. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A> . Esta ruptura de la comunicación ha sido estudiada también desde el punto de vista de las experiencias de las infancias con las tecnologías y las redes sociales. El informe 2017 de UNICEF advierte que «aunque las actitudes varían según la cultura, los niños por lo general consultan primero con sus compañeros de la misma edad cuando detectan riesgos o peligros en línea, lo que hace que resulte más difícil para los progenitores proteger a sus hijos». UNICEF, “Estado mundial de la infancia 2017. Niños en un mundo digital”, 12 de octubre 2023, 4. www.unicef.org.

12 Roberto Aparici Marino, “Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo”. *Comunicación educativa en la sociedad de la información*, (UNED), 408. Citado en Ángel Barbas Coslado, “Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado”, *Foro de Educación*, 14, 2012, 157-175: 167.

«con las narrativas digitales hipermediáticas y transmediáticas y con las nuevas formas de interacción sin limitaciones espaciotemporales ni restricciones en los roles de los participantes».¹³

Estas narrativas implican la conexión entre tecnología y producción literaria, y son estudiadas también desde la teoría de la comunicación. Scolari las caracteriza según dos rasgos principales:

Por una parte, se trata de un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas. La narrativa comienza en un cómic, continúa en una serie televisiva de dibujos animados, se expande en forma de largometraje y termina (¿termina?) incorporando nuevas aventuras interactivas en los videojuegos. (...) Pero las narrativas transmedia también se caracterizan por otro componente: una parte de los receptores no se limita a consumir el producto cultural, sino que se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales.¹⁴

La conversión de blogs en libros, por ejemplo, o la escritura colaborativa en red son fenómenos culturales que implican no sólo nuevas formas de escribir sino nuevas formas de entender la literatura y de pensar la tarea del escritor. En esta línea de investigaciones se suma, en la actualidad, la intervención parcial o total de la inteligencia artificial en la composición de obras literarias. Los recursos a chatbox y otros sistemas de inteligencia artificial no sólo son usados actualmente para producir textos académicos, obras de arte visual¹⁵ y, también, obras de literatura, sino que el reconocimiento de su coautoría es materia de debate filosófico y jurídico. Si bien los intentos experimentales de escritura literaria interactiva o por parte de algoritmos data de las últimas dos décadas del siglo XX, la discusión alrededor de la creatividad, la escritura literaria y las posibilidades de que la inteligencia artificial escriba por sí misma obras originales y creativas es álgida en el presente.¹⁶ Desde la convicción de que el algoritmo es sólo un recurso más que, a lo sumo, realiza aportes que

13 Barbas Coslado, "Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado", 172.

14 Carlos Scolari, "Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital", ANUARIO AC/E DE CULTURA digital, 2014, 71-81: 72. https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf

15 Mercedes Ezquiaga, *Será el arte del futuro. Cuando la creación extiende sus fronteras*, (Vi-Da Tec, 2019). <https://www.bajalibros.com/AR/Sera-del-arte-el-futuro-Cuando-Mercedes-Ezquiaga-eBook-1817719?frstPGI3R=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xllmNvbS8=>.

16 Andrés Vergara Aguirre, "La inteligencia artificial. ¿Una nueva era para la literatura?", *Estudios de literatura colombiana*, N.º 53, julio-diciembre de 2023, 11-19. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/354624/20811946>.

los creadores aprovechan para producir mejores obras, pero que el ingrediente humano es insustituible, pasando por la aceptación de la simbiosis humano-digital aun en el ámbito literario,¹⁷ hasta la certeza en que la singularidad implicará un quiebre cualitativo y definitivo con la inteligencia humana (y, por tanto, con respecto a sus producciones), la discusión está abierta.

Con respecto a la literatura infantil, son ya ampliamente conocidos y particularmente considerados por este trabajo los estudios desarrollados por Teresa Colomer y su grupo de investigación de la Universidad de Barcelona, centrados inicialmente en el aspecto didáctico de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).¹⁸ Posteriormente, las investigaciones de este grupo incorporan la reflexión sobre la contribución de la tecnología a la transmisión literaria y han analizado en particular la producción digital de los textos.¹⁹ Los trabajos en esta dirección valoran positivamente el cruce de la comunicación literaria con la comunicación digital, y ponen de relieve el potencial que tiene la nueva literatura digital para la formación de lectores por su naturaleza heterogénea que los relaciona directamente con formas de cultura tan dispares como la literatura, la ilustración, la música, los videojuegos. Por otro lado, llaman la atención sobre la importancia del ejercicio de selección y mediación institucional y educativa frente a esta nueva realidad literaria, que implica profundas y complejas variaciones constructivas.

Otros autores, como Tomás Albaladejo, han reflexionado ampliamente sobre la relación entre la literatura y la tecnología, sobre todo la tecnología de carácter informático o digital. También, investiga la distinción entre la literatura digital y la literatura convencional que es tratada y comunicada por medios digitales, teniendo en cuenta la producción y la interpretación de obras literarias, así como la mediación que las acerca a sus lectores. Las nuevas tecnologías no solamente ayudan a nuevas formas de creación literaria, sino que también contribuyen a la comunicación de la literatura existente previamente a dichas tecnologías, planteando, en consonancia con

17 Juan Luis Suárez, y Dago Cáceres Aguilar, "Literatura y creatividad artificial en la época de la singularidad", *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, vol. 13, núm. 1, 2019, 158-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=378360617012>.

18 Teresa Colomer, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. (Fundación Germán Sanchez Ruipérez, 2005), 2ª ed.; *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (México: FCE, 2012); Teresa Colomer y otros (comps), *Libro de actas del Simposio: La Literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*, (Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona, 2014). https://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-pr%C3%A1cticas-docentes.pdf.

19 Cristina Correró, Neus Real, "Panorámica de la literatura digital para la educación infantil", *Textura Canoas*, n.32 set./dez. 2014, 224-244. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/168920/Correró_Real_2014_Panorama_de_la_literatura_infantil_digital_en_la_Educacion_Infantil.pdf. Celia Turrión, *Narrativa infantil y juvenil digital ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* (Tesis doctoral: 18/12/2014). <http://hdl.handle.net/10803/285652>.

lo mencionado anteriormente, la necesidad de una nueva reflexión sobre las funciones de mediación literaria -ya se trate de instancias de edición, crítica, comentario, transmisión- a la luz de la incidencia en la misma de esta tecnología.²⁰

Sobre la edición de las obras literarias infantiles, en particular a partir de la consolidación del libro-álbum como género específico, mencionaremos un trabajo que indaga sobre las múltiples variaciones que se han dado en los últimos años en el soporte papel como reflejo de la permeabilidad de la literatura hacia los cambios que se dan en el ámbito cultural y social. En este sentido, el objeto libro destinado a la infancia se ha reformulado aun en su permanencia -en formato de páginas encuadernadas- a la par de la expansión de las posibilidades de hibridación e intermedialidad propias de un contexto tecnológico. El soporte se ha fundido con el texto, desdibujando límites y diciendo tanto como las palabras, proponiendo un diálogo transartístico que en pequeña escala reproduce el diálogo multimedial que atraviesa la experiencia contemporánea. Muchos de los soportes proponen un juego al lector que invita a acercarse al libro de manera novedosa y, en ese escenario, la palabra literaria se transforma y requiere de nuevos criterios de legitimación lejos ya de la especificidad, autonomía y autosuficiencia propuestas por la crítica moderna.²¹

En cuanto a la tensión entre una cultura denominada humanista y la cultura digital, existe un amplio espectro de trabajos que tematizan desde la materialidad del soporte de las obras literarias hasta la lectura los efectos de estas nuevas formas de leer sobre el desarrollo del pensamiento crítico.²²

20 Tomás Albaladejo Mayordomo, "Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación", *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 2009, s/p. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd5144>; Alonso Covadonga López, "La hiperficción, entre tecnología y literatura", *Lorenzo Hervás*, Número 20 (Extraordinario), junio de 2011, 247-269. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/11530/20_10_lopez_alonso.pdf;jsessionid=BF61A39290180B2F9CFB31A119A12CC9?sequence=1.

21 Susana Bahamonde y Andrea Pac, "Literatura infantil: el juego con el soporte", en *Diálogos entre mediadores de lectura: algunas reflexiones sobre la literatura infantil y juvenil*, Patricia Domínguez (comp.). (Comodoro Rivadavia: Edupa, 2017).

22 María Belén Fernández Massara, "Sobre libros y pantallas: encuentros y desencuentros en la Cultura Digital", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época III. Vol. XX. Número 40, 2014, 117-140. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31632785006.pdf>; José Antonio Córdón García, "La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas", *Revista chilena de literatura*, diciembre 2016, n° 94, 15-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3602/360249875002.pdf>; José Antonio Córdón García, "Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio", *Palabra Clave* (La Plata), abril 2018, vol. 7, n° 2. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8536/pr.8536.pdf.

También, cabe destacar el aporte de Michele Petit²³ y su perspectiva antropológica, centrada en el valor humano de la literatura, que constituye un antecedente relevante de las preguntas sobre la literatura y los efectos performativos de la cultura digital. En el ámbito de la literatura argentina, escritoras consagradas de literatura infantil como Graciela Montes,²⁴ Laura Devetach²⁵ y María Teresa Andruetto,²⁶ han proporcionado también un marco crítico para entender qué es la literatura infantil y su relevancia en la construcción social e individual del ser humano.

Por último, vale señalar que los desarrollos teóricos sobre la tecnología como tópico literario, suele limitarse al género de ciencia ficción, que transmite una imagen de tecnociencia que va cambiando a tenor de acontecimientos históricos y que va evolucionando dentro del género mismo. En este territorio circulan las ideas sobre la ciencia liberadas de corsés académicos y a la vez en sus fronteras cabe también la especulación sociológica o filosófica.²⁷ No obstante, Gómez Trueba observa que el fenómeno de la presencia o huella que Internet y en general las nuevas tecnologías dejan en la literatura impresa no es abundante.²⁸ Su estudio aborda por un lado, la adopción de formatos y términos extraídos del ciberespacio en la novela impresa. Por otro lado, la inclusión en sus argumentos de las maneras de vivir contemporáneas: la globalización y democratización de la cultura a través de Internet, la comunicación electrónica o el uso cotidiano y obsesivo de la telefonía móvil, las redes sociales, la televisión, el poder y tiranía que la publicidad ejerce en nuestras vidas cotidianas. Una de sus conclusiones es que la nueva novela o novela del siglo XXI,

23 Michèle Petit, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (México: FCE, 2014); Lucas Ramada Prieto, *Esto no va de libros. Literatura juvenil digital y educación literaria*, (Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2017) <http://hdl.handle.net/10803/460770>; Lucas Ramada Prieto “Infantil, digital, aumentada y virtual: los mil y un apellidos de una realidad literaria”, *Diabltexto Digital*, 2018, n°3, 8-31. <https://ojs.uv.es/index.php/diabltexto/article/view/13565/12767>.

24 Montes, *La frontera indómata*.

25 Laura Devetach, *La construcción del camino lector* (Córdoba: Comunicarte, 2012).

26 María Teresa Andruetto, *Hacia una literatura sin adjetivos*. (Córdoba: Comunicarte, 2009); *La lectura, otra revolución* (México: FCE, 2014).

27 Natalia Castro Vilalta, “‘Ciencia, Tecnología y Sociedad’ en la literatura de ciencia ficción”, *Revista CTS*, n° 11, vol. 4, julio de 2008, 165-177. <https://www.revistacts.net/contenido/numero-11/ciencia-tecnologia-y-sociedad-en-la-literatura-de-ciencia-ficcion/>.

28 Teresa Gómez Trueba, “La tecnovela del siglo XXI: internet como modelo inspirador de nuevas estructuras narrativas de la novela impresa”, en *Literatura e internet. nuevos textos, nuevos lectores. Actas del XX Congreso de Literatura Española Contemporánea*, Salvador Montesa (Málaga: Universidad de Málaga, 2011), 67-100.

si es que existe, es aquella que sabe transmitir de qué manera todos esos cambios sociológicos y tecnológicos han distorsionado nuestra manera de percibir la realidad, la manera de sentir el tiempo y el espacio en el que estamos inmersos, o aun al mismo sujeto, y que, al mismo tiempo, ha acertado con una fórmula literaria capaz de dar cuenta de esa nueva percepción de la realidad.²⁹

De alguna manera, la literatura destinada a la infancia por la que nos preguntamos comparte este rasgo que Gómez Trueba atribuye a una literatura tanto presente como por venir.

2. Literatura infantil, representaciones sociales y posthumanismo

Más allá de las clasificaciones editoriales y de las orientaciones pedagógicas, la literatura infantil es «un espacio de auténtica experiencia literaria para los niños y niñas»³⁰. Desde este punto de vista, comparte un rasgo propio de toda literatura que, en palabras de Petit, contribuye a que «el espacio sea representable y habitable, [a] que podamos inscribirnos en él».³¹ Se trata de una definición abierta, modificable, que no espera agotar en una descripción unívoca todos los rasgos propios de esta literatura sino que, por el contrario, invita a reflexionar en ella y enriquecerla. Y, sobre todo, que pone más peso en la literatura que en lo infantil, al decir de Montes, «esa palabrita [que] basta para que todo se trastorne, para que entren a terciar otras fuerzas, para que cambien las reglas del juego»,³² esto es, basta para que se active un sistema de vigilancia tejido no sólo de prejuicios sino también de «temibles buenas intenciones».³³ Es que «la infancia es un territorio de disputas y apuestas de diversos poderes. La familia no es la única que pretende ejercer un control

29 Gómez Trueba, “La tecnovela del siglo XXI: internet como modelo inspirador de nuevas estructuras narrativas de la novela impresa”, 99.

30 Teresa Colomer, “La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura”, Conferencia en el 32 Congreso Internacional IBBY, 25 de julio, 2023, <https://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert1.pdf>.

31 Petit, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, 23.

32 Graciela Montes, *El corral de la infancia*, (México: FCE, 2001), 18.

33 Graciela Montes y Ana Mraría Machado, *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*, (Buenos Aires: Sudamericana, 2005), 109.

sobre el niño sino que esta función se desplaza también a otra zona, fuera de lo privado, donde se dirimen los intereses de la colectividad».³⁴

No obstante, a partir de estas coordenadas sí es posible sentar algunos puntos de referencia para delimitar un universo de textos a los que dirigimos nuestra atención. En primer lugar, huelga señalar que no pensamos la literatura desde una perspectiva didactista ni edificante. En segundo lugar, tampoco pensamos en literatura pensada desde una pretendida perspectiva infantil en la que un/a adulto/a escribe sobre lo que supone le interesa a los/as niños/as o constituye el mundo infantil actual. En tercer lugar, buscamos producciones que resisten a lo que Montes denomina fantasmas de la literatura infantil: la escolarización, que la domestica para subordinarla a fines útiles y provechosos para la educación; la frivolidad, que reemplaza la experiencia literaria por consignas con cierta estructura pero apenas pasatistas; el mercado, que impone sus reglas sobre escritores/as y textos bajo el imperativo de que los libros-mercancía sean vendibles.³⁵

Finalmente, como una referencia afirmativa, adoptamos la caracterización de Arpes y Ricaud, quienes identifican a la literatura infantil argentina como género en virtud de los indicadores propuestos por Steinberg. En primer lugar, las temáticas, que se han independizado del didactismo y abundan en humor y miradas desnaturalizadoras de la realidad. Ambos rasgos se sintetizan en una frase de Roldán, cuando declara que le interesa un humor con «capacidad de querer cambiar el mundo, de ponerlo patas arriba y de comenzar a ordenarlo de nuevo»;³⁶ la retórica rupturista en cuanto al uso del lenguaje; aspectos enunciativos concentrados en el paratexto (imágenes, prefacios, contratapas).

Es así que en el panorama de la literatura infantil contemporánea podemos distinguir temáticas consolidadas como los conflictos familiares, el diálogo con la tradición, la metaliterariedad y otras cuestiones emergentes como la multiculturalidad, la ecocrítica o la perspectiva de género. La proyección de estos temas en la literatura se comprende en relación a las preocupaciones de la sociedad, que se traslucen en las manifestaciones artísticas que, además

34 Marcela Arpes y Nora Ricaud, *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*, (Buenos Aires: La Crujía, 2008), 46.

35 Graciela Montes, “La frontera indómita”, en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2017).

36 Gustavo Roldán, “Los caminos de la palabra”, en *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*, (Córdoba: Comunicarte, 2011), 33.

de ser portadoras y transmisoras de valores estéticos, constituyen un plano transubjetivo de las representaciones sociales sobre el mundo que nos rodea.³⁷

Frente a los fenómenos sociales y culturales novedosos y en tanto que representaciones sociales, las obras literarias llenan vacíos de sentido y aportan un «código compartido sobre el que se sustentan las interacciones sociales».³⁸ De este modo, se constituyen tanto en un plano social, dando coherencia a las prácticas sociales, como subjetivo dando sentido y orientación a las experiencias individuales. Cabe aclarar, no obstante, que a pesar de constituir guías de acción, la relación entre las representaciones y las actitudes no es lineal ni causal y, además, el conjunto de las representaciones no es un todo completamente coherente.³⁹ A partir de esta noción de la representación afín a la de Bourdieu, Chartier describe el hábito de la lectura como «una interiorización; no la de una práctica, sino la interiorización dentro del individuo del mundo social y de su posición en el mundo social, que se expresa a través de sus maneras de clasificar, hablar y actuar».⁴⁰

En un análisis de la estructura de las representaciones, se encuentran niveles más explícitos, como las informaciones (científicas o no) sobre el objeto representado que circulan en una sociedad, y niveles implícitos o internos: las actitudes y los núcleos figurativos que constituyen la lógica interna de la representación. Si nos centramos en las representaciones de la infancia, éstas «ayudan a comprender las relaciones e interacciones sociales que establecemos en cada sociedad con el subconjunto de población que denominamos infancia».⁴¹ En consecuencia, tanto la literatura que se produce como la que circula en los ámbitos comercial y educativo, contienen, suponen y contribuyen a construir representaciones de la infancia. En consecuencia, son un elemento más en la constitución de subjetividades.

37 Denise Jodelet, “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, *Cultura y representaciones sociales*, Año 3, Número 5, 2008, 32-63, <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>

38 José Antonio Castorina y Alicia Barreiro, “El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria”, *Psic. da Ed.*, São Paulo, 25, 2007, 11-33: 16. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43164>.

39 Castorina y Barreiro, “El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria”.

40 Roger Chartier, “La revolución del texto electrónico”, *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, (México: FCE, 2006), 195.

41 Ferrán Casas, “Infancia y representaciones sociales”, *Política y Sociedad*, 43(1), 2006, 27-42: 29. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A>.

Por último, cabe subrayar la relevancia de los rasgos que se denominan posthumanos del contexto actual. Esto es relevante en relación con el tema que nos ocupa porque

La subjetividad se construye en situación, a partir de prácticas de los sujetos según circunstancias que determinan su manera de ser, desde sus territorios existenciales, posibilidades económicas, sus luchas sociales, políticas, de género, sus contextos particulares. La subjetividad como un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo y un modo de hacerse en el mundo, es un modo de hacer con lo real y con la experiencia.⁴²

La condición del presente no es, evidentemente, la misma que conocimos en el siglo pasado. Muchas veces no es posible ponerla por completo en palabras. Pero aun así, sabemos que ha cambiado y somos conscientes, también, de que los desarrollos de las tecnologías (en particular, la biotecnología, y las de la comunicación) son el punto de inflexión en las transformaciones del presente⁴³. Vivimos en un mundo híbrido humano-tecnológico, e hipermediado⁴⁴, en el que los objetos son también actores en las relaciones. Como observan Grinberg y Armella, «las no ya tan nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituyen parte nodal de [la experiencia cotidiana] que mientras parece evaporarse en el aire nos deja entre la sucesión de bytes que ensamblan con nuestro cuerpo». ⁴⁵ Así, «a través de las intra-acciones que mantiene con lo humano y lo no-humano es como cada niño llega a ser parte integral (no independiente) del mundo en el que vive». ⁴⁶

42 Espinosa Gómez, “Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno”, 19.

43 Paula Sibilia, *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2013).

44 «Al hablar de hipermediación no nos referimos tanto a un producto o un medio sino a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. (...) no estamos simplemente haciendo referencia a una mayor cantidad de medios y sujetos sino a la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital (...) permite articular dentro del ecosistema mediático», Carlos Scolari, *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, (Barcelona: Gedisa, 2008), 113-114.

45 Silvia Grinberg y Julieta Armella, *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*, (Barcelona: Miño y Dávila editores, 2023), 12.

46 Eduardo García Jiménez, “Una mirada posthumana sobre la infancia y la educación”, *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia introducción a las investigaciones postcualitativas, neomaterialistas y posthumanas en educación*, (Madrid: Síntesis, 2022), 35.

La literatura infantil, como experiencia literaria, sigue siendo parte integrante y agente en este mundo. Desde estos supuestos es que nos preguntamos cómo se integran las tecnologías como contenido de la literatura infantil reciente, y qué representaciones de la tecnología y de la infancia supone.

3. Un corpus de literatura infantil con protagonismo de las tecnologías

3.1. Aspectos metodológicos

El marco conceptual arriba expuesto no sólo aportó una justificación y un sentido específico a las preguntas formuladas como problema, sino que orientó la búsqueda de un corpus en el que las tecnologías tuvieran un rol protagónico. En nuestro caso, buscamos libros álbum que respondan a los rasgos de la literatura infantil que definimos en nuestro marco teórico, disponibles entre la oferta literaria accesible, dentro de las limitaciones geográficas y económicas,⁴⁷ a docentes y familias de nuestro medio. Cabe destacar que en la búsqueda se han consultado los catálogos para Nivel Inicial y Nivel Primario del Plan Nacional de Lecturas actualmente disponibles en la página web del Ministerio de Educación de Argentina. Los más recientes son del año 2021.⁴⁸ Salvo uno de los textos de que ya disponíamos (*Emails desde la isla del Caimán Tuerto*), los libros recomendados no incluyen tecnología como contenido en modo alguno, o no lo hacen de modo significativo.

En cuanto a los criterios metodológicos de selección, adoptamos como modelo las recomendaciones de Sinclair.⁴⁹ En consecuencia:

- a. Orientamos la selección a textos en los cuales la tecnología tuviera un rol significativo para la trama, o hubiera una intertextualidad llamativa con los lenguajes y dispositivos. No incluimos, por otra parte, textos en los que pudiera haber una referencia a un dispositivo digital, por

47 Con limitaciones geográficas nos referimos a que en nuestra ciudad de Río Gallegos sólo hay una librería en la que es posible mirar y adquirir este tipo de libros. La búsqueda a través de tiendas online requiere un conocimiento previo del material que se pretende comprar.

48 Disponibles en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01catalogoinicial.pdf> y <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01catalogoprimeria.pdf>. Consultados por última vez el 6 de enero de 2024.

49 John Sinclair, "Corpus and Text - Basic Principles", en *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, 2004. <https://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/chapter1.htm>.

ejemplo, cuya presencia pudiera ser reemplazada por otro aparato o no tuviera incidencia en el sentido de la historia.

- b. Recortamos textos publicados en formato papel; destinados al público en general (a pesar de que el valor de compra de algunos de los textos restringe significativamente el acceso a ellos en nuestro país); escritos originalmente en español o traducidos al español; editados entre el año 2010 y el presente.
- c. Procuramos que la naturaleza y dimensión de la muestra fuera significativa, a pesar de ser conscientes de las limitaciones de acceso a los textos, entre la inabarcable producción editorial en libros álbum y literatura infantil, y la que es accesible para nosotras a través de las referencias de trabajos académicos, búsquedas de referencias en la internet y consulta a bibliotecas y librerías.

Tal como sugiere Arnoux que hace el analista del discurso, a medida que fuimos reuniendo libros que ilustraban el tipo de presencia de las tecnologías que nos interesaba investigar, buscamos «huellas» o «indicios reveladores de alguna regularidad significativa».50 Entendiendo con ella que los criterios de interpretación no son moldes a aplicar de manera mecánica sino que de alguna manera es el objeto el que define el procedimiento de análisis, definimos inductivamente ejes que ofrecieran una clave de lectura del material. Es así que establecimos cuatro ejes para agrupar, interpretar y presentar las obras, a saber: 1) historias en las cuales el elemento tecnológico es central en el desarrollo de la trama; 2) textos que contrastan la cultura digital y otros modelos culturales con una intención didáctica explícita en mayor o menor grado; 3) obras que proponen una fuerte intertextualidad con los códigos del lenguaje digital o con las jergas usuales en las redes y aplicaciones de comunicación; 4) libros-objeto que proponen una interactividad análoga a los juegos en pantalla.

El corpus que comentaremos a continuación, pues, quedó conformado por los siguientes diez libros:

50 Elvira Narvaja de Arnoux, *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo* (Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2006), 21.



Ejes	Autor/a e ilustrador/a	Título	Datos de edición original	Datos de la traducción
1)	Pilar Serrano Burgos y Mar Azábal Domínguez	<i>Lobo sólo buscaba nifi</i>	Editorial Amigos de papel, León, 2017, español	—
	Pilar Serrano Burgos, Pilar y Joaquín Camp	<i>El selfi</i>	Editorial Takatuka, Barcelona, 2021, español	—
	Jorge Accame y Pablo Accame	<i>Emails desde la isla del caimán tuerto</i>	La bruja de papel, 2013, español.	—
2)	Ilan Brenman y Rocío Bonilla	<i>¿Jugamos?</i>	<i>Você não vem brincar?</i> , Ilan Brenman y Carlo Giovanni, Brinque-Book, 2015, portugués.	Editorial Algar, 2017.
	Pilar Serrano Burgos y	<i>¿Quién secuestró a mi familia?</i>	Tramuntana Editorial, 2020.	—
	Lane Smith	<i>Es un libro</i>	<i>It's a Book</i> , Roaring Book Press, 2010, inglés.	Océano Travesía, 2011.
3)	Olivier Dozou	<i>Rizos de Oro y los tres osos</i>	<i>Boucle d'or et les trois ours</i> , Editions du Rouergue, 2011, francés.	Kalandraka, 2022
4)	Hervé Tullet	<i>Un libro</i>	<i>Un livre</i> , Bayard Jeunesse, 2010, francés.	Océano Travesía, 2010.
	Hervé Tullet	<i>¿Jugamos?</i>	<i>On joue?</i> , Bayard Jeunesse, 2016, francés.	Océano Travesía, 2016.

3.2. Descripción y discusión del corpus

A continuación, haremos una descripción de los libros seleccionados y clasificados según los ejes propuestos. Este recorrido permitirá, por un lado, proponer un mapa provisorio del modo en que la tecnología es incorporada en la literatura infantil y los libros álbum. Por otro lado, constituirá un punto de partida para la reflexión teórica en el campo literario y para futuros trabajos de campo.

Eje 1: Sin tecnologías, no funciona

Comenzaremos con un ejemplo de historias en las cuales el elemento tecnológico es central en el desarrollo del argumento. Contrariamente a lo

que planteaba Casciari con respecto a los cuentos tradicionales o ciertas obras del canon literario, en estos cuentos la historia no funcionaría si no fuera por la intervención del elemento tecnológico.

Lobo sólo buscaba wifi es un caso que puede ubicarse dentro de esta categoría. El texto tiene un aditamento especial, que es su intertextualidad con relatos conocidos en los que se fue configurando el personaje conocido como lobo feroz. En este cuento, el lobo tiene hipo y quiere buscar alguna recomendación en internet; pero no tiene señal de wifi y empieza a recorrer distintas casas para ‘colgarse’ de la señal. En esa búsqueda se va encontrando con personajes de *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos*, *Pedro y el lobo*, *Los siete cabrillitos*. Todos ellos le guardan rencor, lo atacan y agreden en cuanto lo descubren merodeando por sus hogares. Lobo termina escapando de todos ellos, siempre corriendo con su tablet en la mano. Al final, el susto y el cansancio, después de tantas corridas, terminan siendo la solución a su problema.

Una situación similar se da en otra obra de la misma escritora: *El selfi*. El castor va de excursión. Lo que necesita para que sea realmente perfecta, es una selfi que testimonie su presencia en el paisaje. Pero la selfi se frustra porque aparecen otros personajes que se interponen, en parte fascinados por el teléfono celular, en parte porque quieren estar en la foto. La historia termina con una selfi de conjunto, que resulta ser más divertida que la individual.

Tal como señalamos, estas historias no funcionarían si no convergieran en ellas las siguientes variables: el elemento tecnológico, las costumbres propias de una sociedad hipertecnologizada (en ambas), y la intertextualidad con los cuentos tradicionales (en la primera). Tanto los objetos tecnológicos (la tablet, el teléfono móvil, internet, wifi) como las costumbres (buscar en internet respuestas a situaciones prácticas cotidianas, sacar *selfies*) permiten, en este caso, crear una historia divertida que, al mismo tiempo, provoca la reflexión sobre las ansiedades consecuencia de la interacción con la tecnología. Por un lado, la dependencia de la conectividad que lleva al lobo a exponerse a peligros; por otro lado, la desconexión con el aquí y ahora del paisaje y los demás que implica la prioridad de la autofotografía.

Si en lugar de tablet tuviera una enciclopedia en formato papel, o si en lugar de buscar la solución googleando recordara los consejos de sus padres o abuelos cuando era niño, el personaje no saldría de su casa y no tendríamos historia. Si en lugar de buscar wifi buscara un poco de azúcar para cocinar, tampoco funcionaría exactamente igual dado que el wifi puede ser captado desde afuera de la casa y, en la historia, el Lobo es a veces sorprendido en los

alrededores de los hogares. Por su parte, en *La selfi*, con una cámara fotográfica tradicional, la foto no hubiera sido posible sin la presencia de un otro que, si bien termina siendo reconocido por el castor, en principio resulta un fastidio.

Por último, en el caso de *Lobo sólo buscaba wifi*, la referencia a los relatos tradicionales propone un juego en el que lo tradicional no resulta obsoleto, sino que se integra perfectamente al universo de la conectividad, de los buscadores, de la tablet. Así personajes y relatos tradicionales se renuevan, a partir de un vínculo novedoso con elementos que transgreden el original tiempo lejano para ubicarlos en el tiempo actual, renovados pero no transmutados.

Emails desde la isla del caimán tuerto es otra historia que no funcionaría sin el elemento tecnológico, ya que se construye a través de un intercambio de emails entre un abuelo y su nieto. Ambos están enfermos y no pueden visitarse. Pero el abuelo finge estar de viaje para no preocuparlo, y escribe emails a su nieto (el teléfono delataría su estado gripal). El despliegue de correos electrónicos presenta los descubrimientos del abuelo y su grupo de expedicionarios en una isla inexplorada y también la perspectiva del nieto ante esos relatos y descripciones, de los que descrece, pero que no dejan de asombrarlo.

El estilo del texto emula un tipo de comunicación propia del tiempo de los grandes descubrimientos geográficos: las cartas para dejar memoria o hacer relación de todo lo desconocido, no exentas de ficcionalización. Ahora bien, en esta narración, la conversación por mail caracterizada por la brevedad, la inmediatez y la mediación tecnológica, sirve para enfatizar el carácter ficticio de la historia que cuenta el abuelo y, por eso, se vuelve aún más central en esta historia. La descripción de lugares y especies imposibles se vuelve dudosa en un mundo donde la captura de imágenes en tiempo real y la posibilidad inmediata de compartirlas, es una práctica omnipresente. Ante la excusa de un fenómeno de exceso de energía, rayos y vibraciones que imposibilita el funcionamiento de las cámaras de fotos, el abuelo propone el dibujo para dar cuenta de estos lugares y especies. Pero el dibujo al igual que el relato e incluso la traducción de la canción de los nativos que se presenta, son escurridizos a la categoría de realidad.

Todo transcurre en una sola semana, en la que ambos interlocutores se encuentran enfermos y no pueden visitarse. Se trata de un espacio temporal insuficiente para enviar cartas por correo. La tecnología permite que puedan comunicarse en este contexto y permite también la creación de un mundo ficticio y asombroso que ayuda a ambos a pasar más amablemente este tiempo de enfermedad.

Otro detalle interesante es que el niño le enseñó al abuelo a usar la computadora y luego es el abuelo quien aprovecha ese elemento tecnológico para que siga teniendo lugar esa práctica más añeja y perdurable que es la de regalar ficciones. Así en la obra se trasluce una reflexión sobre la relación entre los relatos y la tecnología. Aparecen como categorías no excluyentes, siempre que una no fagocite a la otra.

En contraste con estas obras, podemos pensar que el tiempo de *La pulga preguntona*, de Gustavo Roldán (Editorial Sudamericana, 2015) requiere que no sea posible googlear la pregunta «¿De dónde salió la primera, primera pero primera vaca?». Requiere, también, el ritmo de algunas patas cortas, como las de la pulga, el piojo, el yacaré, el sapo. También, las *Cartas escritas con plumas y pelos* de Philippe Lechemier (Pípala, 2013). Si en lugar de cartas, el zorro enviara mensajes de texto o emails a la gallina, o si el caracol hiciera un zoom con la babosa, las historias perderían su *tempo* narrativo por completo.

Eje 2: Cultura digital vs conexión

En relación con este primer grupo de obras, proponemos un segundo eje de textos que contrastan la cultura digital y otros modelos culturales con una intención didáctica explícita en mayor o menor grado. En principio, estas obras podrían formar parte del primer eje sugerido. En efecto, las situaciones que describen no existirían si no fuera por el uso extendido e intensivo de dispositivos electrónicos y redes sociales. No obstante merecen un tratamiento aparte, dado el énfasis que ponen en contrastar el estilo digital de leer, jugar y, en general, vivir y relacionarse con una forma de vida alternativa (y previa en el tiempo) a la hipertecnologizada.

Este tipo de mirada aparece en el libro álbum *¿Jugamos?*, que expresa un ánimo de desconfianza con respecto a la tecnología (y, sin duda, nostalgia) a través del contraste entre dos formas de jugar. Una, en soledad, a través de dispositivos como celular, tablet, consola. Esta práctica sumerge al jugador en un mundo ficcional creado por otros en el que el niño no construye sino que sólo guía desplazamientos, acciones, o elige entre opciones preestablecidas. El universo simbólico es capturado por la tecnología, que lo predetermina y lo limita, aunque parezca ofrecer infinidad de posibilidades. Otra, que puede ser en compañía, en un mundo ficticio también pero que se construye a partir de la propia imaginación. En las ilustraciones, la primera forma de jugar se presenta en blanco y negro, aludiendo a la postura pasiva del jugador frente a las pantallas, reforzada por la inexpresividad de sus cuerpos y rostros. En

cambio, las páginas en las que otros personajes crean juntos sus propios mundos, se presentan a todo color.

A medida que se avanza en el libro, éstas abarcan cada vez más espacio que el de una página desplegando un universo lúdico que invita a sumergirse en él y hace crecer paulatinamente el contraste con el anterior. De esta manera, la obra pone de relieve el carácter social, imaginativo y expresivo del juego, que permite a las infancias acercarse a su entorno, comprenderlo mejor. Este se contrapone con una representación negativa del juego en pantallas, que aísla.

En la última página del libro, un epílogo salva la tecnología como necesaria pero advierte que:

Un pensador dice: “La tecnología puede ser la respuesta, pero ¿cuál es la pregunta?”

He preguntado a muchos niños y niñas qué les hace felices y en ninguna respuesta he encontrado las palabras: móvil, tableta o videojuego. (...)

Por supuesto, los pequeños deben tener contacto con la tecnología, porque forma parte de su día a día. Pero lo preocupante es creer que estas herramientas son mano de santo para cualquier cosa, que gracias a su uso los niños serán más inteligentes, sociables y felices -y eso es lo que padres y madres quieren para sus hijos: la felicidad.

La tecnología nos proporciona momentos de placer y nos ayuda en nuestra vida cotidiana y en nuestro bienestar; pero no nos da la felicidad.

Esta intervención de Brenman expresa toda la ambigüedad de nuestra relación con la cultura digital. Por un lado, la temática emerge con rasgos de nostalgia y aleccionamiento, tanto para niños como para adultos mediadores. Por otro lado, puestas a pensar en aquello que nos provoca felicidad, posiblemente daríamos prioridad a situaciones similares en lugar de identificar a la tecnología y la cultura digital como motivo de la felicidad. Es verdad que, si se tratara de un dispositivo tecnológico con un software que nos permite caminar, o la ya familiar aplicación que permite el contacto con seres queridos que se encuentran lejos, éstos serían condiciones de acceso a aquello que nos hace felices y, en consecuencia, serían también motivos de felicidad. La existencia posthumana se caracteriza, precisamente, por un modo de vida en el que la hibridación biológico-social-tecnológica es natural y las relaciones humanas no sólo no prescinden de factores digitales o tecnológicos sino que suponen su mediación.

Una propuesta similar que ilustra esta condición es *¿Quién secuestró a mi familia?*. Pero, en este caso, la niña termina jugando con un teléfono móvil. Las imágenes sugieren que no es atrapada por el dispositivo, sino que, por el contrario, la creatividad de la niña se apropia de aquél. No obstante, el contraste entre la cultura digital y un mundo lúdico independiente de ella tiene peso en esta historia desde el propio título.

Diferente es el caso del libro álbum *Es un libro*⁵¹, con un carácter humorístico que pone en un segundo plano a la intencionalidad didáctica. Allí encontramos el contraste entre soportes digitales de lectura y el soporte papel tradicional. La obra presenta una escena de lectura en la que dos personajes -un asno con una *notebook* y un mono con un libro- interactúan a partir de las insistentes preguntas que el primero dirige al segundo con respecto a su aparentemente novedoso soporte de lectura: un libro.

«¿Qué tienes ahí?» pregunta el asno, y el mono responde con la frase del título: «Es un libro». En consecuencia, no tiene contraseña, no tiene wifi, no tiene botón de encendido, no puede enviar mensajes ni twittear, no es necesario recargar la batería... Es un libro. A lo largo de este diálogo se evidencian dos actitudes frente a la lectura: una más paciente y detenida y otra más vehemente y dispersa. En un momento dado, el asno le saca el libro de las manos al mono y queda atrapado en la lectura al punto tal que se niega a devolverlo (pero promete que lo recargará antes de hacerlo).

Aquí, la lectura en soporte electrónico resulta tematizada y contrastada con la lectura en soporte tradicional. Aunque el juicio a favor pareciera inclinarse sobre este último, la escena muestra, en síntesis, que ambos lectores comparten el interés por la lectura, más allá del efecto cómico que provoca el equívoco con respecto al soporte. También se sugiere que un mismo lector tiene la capacidad de migrar de un soporte a otro, e incluso que el lector digital parece el más apto para la hibridez y, por tanto, para obtener lo mejor de ambos mundos.

El contraste que plantean las obras incluidas en este eje, podría empezar a desarticularse si pensamos que el libro infantil es desde hace mucho tiempo hipertexto. La ilustración ha pasado a ocupar un lugar cada vez más relevante y complejo: desde las páginas que se desdoblán, las que se despliegan con un efecto tridimensional, las imágenes que aparecen y desaparecen a partir

51 La interpretación de esta obra se basa parcialmente en el artículo ya publicado de las autoras: Susana Bahamonde, y Andrea Pac, “Representaciones de la lectura literaria y su lector en la literatura infantil contemporánea”, *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 12 (6), junio, 2021, 79-98.

de tiras de papel que se deslizan o ventanas que se abren, la incorporación de texturas, incluso sonidos que han permitido asociar la lectura a otras formas de percepción sensorial hasta la proliferación de obras que a través de un código QR amplían su contenido, y en muchos casos lo reenvían hacia el campo audiovisual, han hecho y hacen del libro infantil un medio de comunicación sofisticado, difícilmente desechable en una cultura digital. Esto último es un temor o tal vez un prejuicio que está en el centro de algunas obras que presentan cierta mirada recelosa sobre las nuevas tecnologías de la comunicación y el entretenimiento en relación con las infancias.

Eje 3: Literatura en clave digital

El tercer eje reúne obras que proponen una fuerte intertextualidad con los códigos del lenguaje digital o con las jergas usuales en las redes y aplicaciones de comunicación. En estas obras, la tecnología no es tematizada, ni es un elemento indispensable de la trama. Pero se desliza en ellas, en una especie de alusión inevitable a un mundo donde tienen cabida múltiples formas de comunicación, e incluso donde los códigos y lenguajes trascienden sus límites.

En *Rizos de Oro y los tres osos*⁵², las imágenes que tradicionalmente vemos como ilustración son abstraídas en figuras simples delineadas a través de caracteres como números, letras, puntos, líneas. Un ocho acostado y tres puntos formando un triángulo con su vértice hacia abajo, son la cabeza del oso. Un círculo amarillo es Ricitos de Oro. Un cuatro invertido, las sillas en las que se sienta la niña. Así, las ilustraciones se componen a partir de un código propio de la comunicación en pantallas a través del chat o de las redes sociales y que aquí resulta amplificado para lograr el fin ilustrativo. Un lenguaje al que nos acostumbramos a partir de los medios tecnológicos de comunicación se cuela en la obra literaria provocando un efecto de doble extrañamiento: por un lado, sobre las expectativas del lector con respecto a las imágenes (que por momentos cuesta reconocer); por otro lado, sobre el viejo relato, que aparece en esta edición tal cual lo conocemos, aunque intervenido por este particular uso de símbolos propios de la escritura para otro tipo de representación.

52 Douzou es un diseñador y sus libros álbum se caracterizan por la combinación de lenguajes y por la composición y descomposición de imágenes. Un juego similar con el lenguaje y los números se encuentra en *super 8*. Monsieur Otto (que, en castellano, suena semejante a ocho) es un elefante figurado a partir de un número 8 y su trompa termina como un ocho acostado, o sea, el símbolo del infinito: ∞. El personaje inventa el número y, con él, la noche (la nuit, que suena semejante a huit en francés).

Hay algo de hibridación en la apuesta a utilizar elementos tipográficos, para crear una ilustración. Se apela entonces a un destinatario con una alta capacidad en la lectura de imágenes; pero es también un destinatario que no podrá prescindir del texto alfabético para contar la historia y, eventualmente, interpretar las ilustraciones. La decodificación visual que propone la obra tiene un alto grado de dependencia del texto que deja a la vista el contraste entre el relato propio del cuento de hadas y su ilustración propia de la era digital. Podemos leerlo también en clave de encuentro, ambos universos no se excluyen sino que pueden integrarse.

En *Es un libro*, referido más arriba, también se recurre al código de los chats. En un momento del desarrollo de la escena, el asno teclea en su pantalla: «:-(! :-!)» con el fin de abreviar el pasaje que leía el mono: «Jim estaba petrificado. El fin estaba cerca. De repente, divisó un barco en la lejanía. Una sonrisa se dibujó en el rostro del muchacho».53 De este modo, se emplea de forma paródica el estilo de escritura que se impone en los dispositivos electrónicos, en particular, en los mensajes de chat. Un código icónico, reemplazable también por emoticones. Lo que se pone de relieve así es el carácter de especificidad, precisión y capacidad de movilización interna que generan las palabras frente al carácter vago o neutro, aunque sí breve, del uso icónico de signos propios de la escritura.

Eje 4: Libros como teclados

Un libro propone la interacción con el lector infantil a partir de una serie de indicaciones que lo impulsan a tocar y mover el libro, una experiencia que no es habitual en los formatos de lectura tradicionales. La ilustración que propone es básica, solo aparecen círculos de colores primarios sobre fondo blanco o negro, dispuestos de diferente forma según la acción que se invita a realizar y su probable efecto. Así los lectores son invitados a presionar, frotar, soplar, agitar el libro, inclinarlo, enderezarlo, aplaudir. Estas acciones determinan un efecto que se puede ver en la página subsiguiente.

De carácter similar ¿Jugamos? invita a mover el dedo sobre las páginas, también siguiendo indicaciones. En este caso, se incorporan líneas que guían el recorrido y ayudan a unir los círculos construyendo mundos imaginarios. En esta obra se incita también a decir algunas palabras como por ejemplo «¡Abracadabra! proponiendo también un efecto al pronunciarlas.

53 Smith, *Es un libro*, 111-113.

En ambas obras, se construye un enunciador que apela a un lector dispuesto a participar. Constantemente, el enunciador ofrece expresiones valorativas como «¡Bravo!», «¡Magnífico!», «¡Nada Mal!», «¡Casi lo logramos!», además de indicaciones. Se incluye en el mismo juego que propone. Un tipo de interacción propia de los entornos digitales y de los juegos en pantallas se traslada al ámbito del libro tradicional. ¿Se trata de un avance de la primera sobre el segundo? ¿O es una forma en la que el libro tradicional habla de lo que sucede a nuestro alrededor?

En cualquier caso, hay aquí una presencia explícita de la cultura digital y una representación de lector infantil inmerso en ella desde su nacimiento, que rápidamente se acomodará a la propuesta del libro porque es parte de su cotidianidad. Hay un apartamiento de la interacción típica que ofrecen los libros. Aparece el efecto inmediato, el direccionamiento y el carácter evanescente de la experiencia de lectura. Lo interesante es que no parece ser una propuesta de competencia o sustitución, sino más una demarcación de territorio. El libro tradicional sigue vigente y es quién puede poner en escena, y por lo tanto en perspectiva, el mundo tecnológico que nos impregna.

Conclusiones

La literatura es creativa y para ello busca la novedad aunque no se trata de una novedad que corra el riesgo de quedar obsoleta en menos de un abrir y cerrar de ojos. Los cambios vertiginosos que se dieron en las últimas décadas en relación a las tecnologías de la comunicación y los modos de vincularnos con ellas, nos dan poco tiempo para pensar y elaborar relatos significativos que trascienden el barniz novedoso de una incorporación que no deja de estar en mutación constante.

En el mundo que hoy habitamos, niños y niñas se encuentran permeados por discursos y prácticas propios de una época de supremacía tecnológica e informacional. Aun en casos en que la brecha tecnológica impide la experiencia directa con dispositivos, el espíritu de la inmediatez, lo visual y lo efímero impregna los modos de ser y estar en el mundo. Las tecnologías de la comunicación tienen un lugar importante en la constitución de la subjetividad de niños y niñas, así como en las representaciones de la infancia.

Posiblemente la literatura sea uno de los pocos reductos que puede elegir prescindir de la tecnología y seguir sosteniendo su esencia. Con respecto a la lectura, como dice De Certau, «leer (...) es crear rincones de sombra y de noche en una existencia sometida a la transparencia tecnocrática».54 Con respecto a la literatura misma, más allá de contar con la tecnología para su difusión, los relatos no necesariamente requieren de la incorporación de la tecnología en el plano temático, la obra literaria en sí misma puede incluirla o no, y eso no la vuelve obsoleta. En este caso, la literariedad no se modifica en relación con los avances tecnológicos mientras que otras esferas sí han sufrido cambios radicales sustentados en la tecnología, como por ejemplo la medicina o el campo legal cuya incumbencia se ve afectada directamente por estas innovaciones. La literatura, en cambio, no requiere necesariamente apoyarse en ellas para subsistir, ni para funcionar.

En este sentido los parámetros del mundo digital que buscan la precisión, la dominación o una aparente transparencia de la información, la velocidad de intercambio en las comunicaciones y la simultaneidad, son dimensiones que anulan a las que la literatura suele privilegiar. La ambigüedad, la capacidad simbólica y/o metafórica del lenguaje y la plurisignificación son inherentes a la literatura. La transgresión de las leyes y convenciones pertenecientes al mundo real son el ingrediente necesario de una interpretación del mundo que no sea literal más allá de que existan formas de representación del mundo de las que la literatura se nutre.

Tal vez frente a la fragmentación, podemos pensar en las cosas conocidas, y en las historias que hacen referencia a estos objetos como capaces de conservar sentido. Ante lo evanescente, lo fugaz, lo vertiginoso que proponen las tecnologías, el libro como objeto se propone como conservador de las narraciones que otorgan densidad a la vida. Tal vez sea por eso que la invención de mundos y las rupturas literarias de la realidad no requieren de la tecnología.

Así como los libros en papel no han desaparecido por la proliferación de soportes digitales, la literatura infantil convive con películas, youtubers, juegos en red. No sólo convive con otros productos culturales, sino que mantiene una identidad propia, se sostiene como frontera indómita: «territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro

54 Michel De Certeau, "Leer: una cacería furtiva", en *La invención de lo cotidiano, vol. 1: Las artes de hacer*, (México: Universidad Iberoamericana, 2000), 186.

y el afuera (...) pero también algo más: única zona liberada».55 En nuestro presente, mantenerse como zona liberada implica el interjuego de la literatura con las tecnologías como agentes no humanos.

A lo largo de este trabajo, hemos elaborado un marco que nos permitiera abordar ese juego tanto desde el punto de vista de obras de literatura infantil disponibles en nuestro medio, como desde el punto de vista de la reflexión teórica sobre el lugar de las representaciones que constituyen a docentes y familiares en mediadores de la literatura infantil. Con respecto a lo primero, encontramos que existen obras que incorporan el mundo posthumano y la interacción con elementos tecnológicos con fluidez y sin riesgo para la experiencia literaria.

Con respecto a lo segundo, encontramos que la realidad pone en tensión supuestos en las representaciones de la literatura, de la infancia y de las tecnologías que, no obstante, escritores y educadores (y, nos atreveríamos a decir, la sociedad en general) tienen motivos para no abandonar. Nuestra propuesta no pretende un juicio de valor con respecto a esta realidad, pero sí asume los temores, incertidumbres y certezas, también, sobre el futuro que ya es presente. Involucra, principalmente, la tensión propia de la responsabilidad que Arendt⁵⁶ atribuye al adulto con respecto al mundo tanto como con respecto a la novedad, y que no podemos eludir.

Referencias bibliográficas

- Accame, Jorge y Accame, Pablo. *Emails desde la isla del caimán tuerto*. Buenos Aires: La brujita de papel, 2013.
- Albaladejo, Tomás. "Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación". *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 2009. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd5144>.
- Alcubierre Moya, Beatriz. "De la historia de la infancia a la historia del niño como representación". En *La historia de la infancia en América Latina*, compilado por Lucía Lionetti. Tandil, UNCPBA, 2018. <https://igehcs>.

55 Montes, "La frontera indómita", 21-52.

56 Hannah Arendt, "La crisis en la educación", *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, (Ariel, 2016).

conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf .

Andruetto, María Teresa. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte, 2009.

Andruetto, María Teresa. *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

Arendt, Hannah. “La crisis en la educación”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, 269-345. Barcelona: Ariel, 2016[1961].

Arpes, Marcela y Ricaud, Nora. *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: La Crujía, 2008.

Bahamonde, Susana y Pac, Andrea. “Representaciones de la lectura literaria y su lector en la literatura infantil contemporánea”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 12 (6), (2021): 79-98. Susana

Bahamonde, Susana y Pac, Andrea. “Literatura infantil: el juego con el soporte”. En *Diálogos entre mediadores de lectura: algunas reflexiones sobre la literatura infantil y juvenil*, 168-193, compilado por Patricia Domínguez. Comodoro Rivadavia: Edupa, 2017.

Brenman, Ilan. y Bonilla, Rocío. *¿Jugamos?* Valencia: Editorial Algar, 2017.

Carvajal, Lizardo. *El pájaro de los mil cantos/The Bird of a Thousand Songs*. Bogotá: Luabooks, 2016.

Casas, Ferrán. “Infancia y representaciones sociales”. *Política y Sociedad*, 43(1) (2006): 27-42. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A>.

Casciari, Hernán. “El móvil de Hansel y Gretel”, acceso el 20 de junio, 2023. https://hernancasciari.com/blog/el_movil_de_hansel_y_gretel.

Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia. “El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria”. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 25 (2007): 11-33. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43164> .

Castro Vilalta, Natalia. “‘Ciencia, Tecnología y Sociedad’ en la literatura de ciencia ficción”. *Revista CTS*, n° 11, vol. 4 (2008): 165-177. <https://www.revistacts.net/contenido/numero-11/ciencia-tecnologia-y-sociedad-en-la-literatura-de-ciencia-ficcion/> .

- Chartier, Roger. “Las prácticas de la historia”. En *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, 227-265. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Chartier, Roger. “La revolución del texto electrónico”. En *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Colomer, Teresa et al (comps). *Libro de actas del simposio: la literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona, 2014.
- Colomer, Teresa. La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. Conferencia en el 32 Congreso Internacional IBBY, acceso el 25 de julio, 2023. <https://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articulos/colomert1.pdf>.
- Colomer, Teresa. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez, 2005, 2ª ed.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Cordón García, José Antonio. “La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas”. *Revista chilena de literatura*, n° 94 (2016): 15-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3602/360249875002.pdf> .
- Cordón García, José Antonio. “Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio”. *Palabra Clave* (La Plata), vol. 7, n° 2 (2018). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8536/pr.8536.pdf .
- Correro, Cristina y Real, Neus. “Panorámica de la literatura digital para la educación infantil”. *Textura Canoas*, n.32, (2014): 224-244. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/168920/Correro_Real_2014_Panorama_de_la_literatura_infantil_digital_en_la_Educacion_Infantil.pdf .
- Covadonga López, Alonso. “La hiperficción, entre tecnología y literatura”. *Lorenzo Hervás*, Número 20 (Extraordinario, 2011): 247-269. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/11530/20_10_lopez_alonso.pdf;jsessionid=BF61A39290180B2F9CFB31A119A12CC9?sequence=1 .

- De Certeau, Michel. “Leer: una cacería furtiva”. En *La invención de lo cotidiano*, vol. 1: *Las artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000.
- Devetach, Laura. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte, 2012.
- Douzou, Olivier. *Ricitos de Oro y los tres osos*. Madrid: Kalandraka, 2022.
- Douzou, Olivier. *super 8*. Paris: Editions Memo, 2005.
- Espinosa Gómez, Ana Milena. “Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno”. *Revista Infancias Imágenes*, vol. 12 No. 2 (2013): 18-28. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5446> .
- Ezquiaga, Mercedes. *Será el arte del futuro. Cuando la creación extiende sus fronteras*. CABA: Vi-Da Tec, 2019. <https://www.bajalibros.com/AR/Sera-del-arte-el-futuro-Cuando-Mercedes-Ezquiaga-eBook-1817719?frstPGI3R=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8=>.
- Fernández Massara, María Belén. “Sobre libros y pantallas: encuentros y desencuentros en la Cultura Digital”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* Época III. Vol. XX. Número 40 (2014): 117-140. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31632785006.pdf>.
- García-Jiménez, Eduardo. “Una mirada posthumana sobre la infancia y la educación”. En *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia introducción a las investigaciones postcualitativas, neomaterialistas y posthumanas en educación*, editado por Alejandra Pacheco-Costa Fernando Guzmán-Simón. Madrid: Síntesis, 2022.
- Gómez Trueba, Teresa. “La tecnovela del siglo XXI: internet como modelo inspirador de nuevas estructuras narrativas de la novela impresa”. En *Literatura e internet. nuevos textos, nuevos lectores. Actas del XX Congreso de Literatura Española Contemporánea*, dirigido por Salvador Montesa. Málaga: Universidad de Málaga: 2011, 67-100.
- Grinberg, Silvia y Armella, Julieta. *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Buenos Aires/Barcelona: Miño y Dávila editores, 2023.
- Jodelet, Denise. “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”. *Cultura y representaciones sociales*, año 3, Número 5 (2008): 32-63. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>.

- Lechermier, Philippe y Perret, Delphine. *Cartas escritas con plumas y pelos*. Buenos Aires: Pípalá, 2013.
- Ministerio de Educación Argentina. Plan Nacional de Lecturas. Leer abre mundos. Compartir la colección. Catálogo 2021 Nivel Inicial. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01catalogoinicial.pdf> .
- Ministerio de Educación Argentina. Plan Nacional de Lecturas. Leer abre mundos. Compartir la colección. Catálogo 2021 Nivel Primario. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01catalogoprimeria.pdf> .
- Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Montes, Graciela y Machado, Ana María. *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana, 2005.
- Montes, Graciela. “La frontera indómita”. En *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, 49-63. México: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2006.
- Petit, Michèle. *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. CABA: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- Ramada Prieto, Lucas. *Esto no va de libros. Literatura juvenil digital y educación literaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2017. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/460770> .
- Ramada Prieto, Lucas. “Infantil, digital, aumentada y virtual: los mil y un apellidos de una realidad literaria”. *Diablotexto Digital*, n°3 (2018): 8-31. <https://ojs.uv.es/index.php/diablotexto/article/view/13565/12767> .
- Roldán, Gustavo. “Los caminos de la palabra”. En *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*, 33-36. Córdoba: Comunicarte, 2011.
- Roldán, Gustavo y Bernasconi, Pablo. *La pulga preguntona*. Buenos Aires: Sudamericana, 2015.
- Scolari, Carlos. “Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital”. Anuario AC/E de cultura digital (2014): 71-81. https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf

- Scolari, Carlos. *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- Serrano Burgos, Pilar y Azabal, Mar. *Lobo sólo buscaba wifi*. León: Editorial Amigos de papel, 2017.
- Serrano Burgos, Pilar y Font García, Anna. *Cuando la tecnología secuestró a mi familia*. Barcelona: Tramuntana Editorial, 2020.
- Serrano Burgos, Pilar y Camp, Joaquín. *El selfi*. Barcelona: Takatuka, 2021.
- Sibilia, Paula. *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, México: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Sinclair, John. Corpus and Text - Basic Principles. En *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, 2004. <https://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/chapter1.htm> .
- Smith, Lane. *Es un libro*. México: Océano Travesía, 2011.
- Suárez, Juan Luis y Aguilar, Dago Cáceres. “Literatura y creatividad artificial en la época de la singularidad”. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, vol. 13, núm. 1 (2019): 158-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=378360617012>.
- Tullet, Hervé. *Un libro*. México: Océano Travesía, 2010.
- Tullet, Hervé. *¿Jugamos? México: Océano Travesía, 2016.* Turrión, Celia. *Narrativa infantil y juvenil digital ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* (Tesis doctoral: 18/12/2014). <http://hdl.handle.net/10803/285652> .
- UNICEF. *Estado mundial de la infancia 2017. Niños en un mundo digital*, acceso el 2 de octubre, 2023. www.unicef.org .
- Vergara Aguirre, Andrés. “La inteligencia artificial. ¿Una nueva era para la literatura?”. *Estudios de literatura colombiana*, N.º 53, 2023, 11-19. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/354624/20811946> .
- Vila, Patricia. *¿En qué piensan los músicos?* CABA: Patricia Vila, 2021.

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración de proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Redacción - borrador original, 14. Redacción - revisión y edición.
A.B.P. ha contribuido en: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14; S. M.B. en: 1, 5, 6, 8, 13, 14 y M.N.S. en: 1, 5, 13, 14.

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Editores responsables Álvaro Pérez Álvarez: maperezl@um.edu.uy; Antonio Martínez Illán: amartinez@unav.es

Irma COLANZI

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

metodologiainvestigacionpsi@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8729-0204>

Recibido: 15/11/2023 - Aceptado: 20/02/2024

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Colanzi, Irma. "La escritura como estrategia de orientación profesional en estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Psicología (UNLP)". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 15, (2024): 83-111. <https://doi.org/10.25185/15.4>

La escritura como estrategia de orientación profesional en estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Psicología (UNLP)

Resumen: En este artículo se analiza la escritura como un recurso de producción científico – académica, en la formación de profesionales de la Psicología y la salud mental.

Partiremos de la noción de ethos discursivo, a fin de analizar las condiciones precisas para la formulación de propuestas de investigación en estudiantes universitarios/as. Para ello, una experiencia didáctico – pedagógica que contempló la implementación de encuestas, con dos muestras de trabajo: en primer lugar, una muestra de 120 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Psicología de La Plata; en segundo lugar, una muestra de 24 estudiantes de la misma carrera en la Sede de la localidad de Chivilcoy. La encuesta, como técnica de recolección de datos, se administró en los espacios de trabajos prácticos (durante el período marzo – noviembre de 2023), a fin de relevar recursos necesarios para la planificación didáctico – pedagógica de la enseñanza de la metodología de la investigación, y al mismo tiempo delimitar las estrategias necesarias para fortalecer la escritura académica de los/as estudiantes.

En el presente artículo contemplaremos la metodología, en tanto una disciplina científica en sí misma, en la que se conjugan aspectos epistemológicos propios de la Psicología, y aspectos técnicos para el relevamiento de datos. La especificidad epistemológica también se relaciona con los procesos de lectura y escritura académica, en primer lugar, a través de las características que Bajtín (1982) señala en torno al discurso académico – científico, cuyo principal objetivo es aportar información acerca de un objeto de estudio, en un campo determinado; en segundo lugar, abrevando en la definición de alfabetización académica que propone Paula Carlino (2013, 2017), la lectura y escritura académica contempla la

especificidad disciplinaria. La autora toma tanto los desarrollos del movimiento "escribir a través del currículum" (Bazerman et al., 2005; Russell, 2002. En Carlino, 2013), y los aportes en Australia de "enseñar escritura en contexto", señalando la importancia de la función epistémica en la escritura académica.

Se presentan entonces, las principales dificultades que refieren los/as estudiantes al momento de desarrollar la escritura académica mediante la elaboración de una propuesta de diseño de campo. Delimitaremos también los recursos adquiridos, en tanto competencias de alfabetización académica, por medio de estrategias de edición de los distintos momentos lógicos del diseño de una propuesta de investigación.

En el artículo se proponen algunos recursos de trabajo para propiciar estrategias de lectura y escritura en el contexto áulico, con el fin de promover competencias de investigación científico - académico en el campo de las Ciencias Humanas, y la Psicología en particular.

Palabras clave: escritura académica - ethos discursivo - metodología de la investigación.

Writing as a career guidance strategy in university students of the Bachelor's Degree in Psychology (UNLP)

Abstract: This article analyzes writing as a resource for scientific-academic production, in the training of professionals in Psychology and mental health.

We will start from the notion of discursive ethos, in order to analyze the precise conditions for the formulation of research proposals in university students. For this, a didactic-pedagogical experience that included the implementation of surveys, with two work samples: first, a sample of 120 students from the Bachelor's degree in Psychology, from the Faculty of Psychology of La Plata; Secondly, a sample of 24 students from the same career at the Headquarters in the town of Chivilcoy. The survey, as a data collection technique, was administered in the practical work spaces, in order to collect resources necessary for the didactic-pedagogical planning of teaching the research methodology, and at the same time delimit the necessary strategies to strengthen students' academic writing.

In this article we will consider the methodology, as a scientific discipline in itself, in which epistemological aspects typical of Psychology are combined, and technical aspects for data collection. Epistemological specificity is also related to the processes of academic reading and writing, firstly, through the characteristics that Bakhtin (1982) points out about academic-scientific discourse, whose main objective is to provide information about an object of study, in a given field; Secondly, based on the definition of academic literacy proposed by Paula Carlino (2013, 2017), academic reading and writing contemplates disciplinary specificity. The author takes both the developments of the "writing across the curriculum" movement (Bazerman et al., 2005; Russell, 2002. In Carlino, 2013), and the contributions in Australia of "teaching writing in context", pointing out the importance of The epistemic function in academic writing.

The main difficulties that students refer to when developing academic writing through the development of a field design proposal are then presented. We will also delimit the acquired

resources, as academic literacy skills, through editing strategies of the different logical moments of the design of a research proposal.

The article proposes some work resources to promote reading and writing strategies in the classroom context, in order to promote scientific-academic research skills in the field of Human Sciences, and Psychology in particular.

Keywords: academic writing – discursive ethos – research methodology.

A escrita como estratégia de orientação profissional em estudantes universitários do curso de Bacharelado em Psicologia (UNLP)

Resumo: Este artigo analisa a escrita como recurso para a produção científico-acadêmica, na formação de profissionais de Psicologia e de saúde mental.

Partiremos da noção de ethos discursivo, para analisar as condições precisas de formulação de propostas de pesquisa em estudantes universitários. Para isso, foi realizada uma experiência didático-pedagógica que incluiu a implementação de pesquisas, com duas amostras de trabalho: primeiro, uma amostra de 120 alunos do curso de Bacharelado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia de La Plata; Em segundo lugar, uma amostra de 24 estudantes da mesma carreira na Sede da cidade de Chivilcoy. A pesquisa, como técnica de coleta de dados, foi aplicada nos espaços práticos de trabalho, a fim de coletar recursos necessários ao planejamento didático-pedagógico do ensino da metodologia da pesquisa, e ao mesmo tempo delimitar as estratégias necessárias para fortalecer a escrita acadêmica dos alunos.

Neste artigo consideraremos a metodologia, como uma disciplina científica em si, na qual se combinam aspectos epistemológicos típicos da Psicologia, e aspectos técnicos de coleta de dados. A especificidade epistemológica também está relacionada aos processos de leitura e escrita acadêmica, primeiramente, pelas características que Bakhtin (1982) aponta sobre o discurso acadêmico-científico, cujo objetivo principal é fornecer informações sobre um objeto de estudo, em um determinado campo. ; Em segundo lugar, com base na definição de alfabetização acadêmica proposta por Paula Carlino (2013, 2017), a leitura e a escrita acadêmica contemplam a especificidade disciplinar. O autor aborda tanto os desenvolvimentos do movimento "escrita através do currículo" (Bazerman et al., 2005; Russell, 2002. In Carlino, 2013), quanto as contribuições na Austrália do "ensino da escrita em contexto", apontando a importância de A função epistêmica na escrita acadêmica.

Em seguida são apresentadas as principais dificuldades que os alunos referem no desenvolvimento da escrita acadêmica por meio do desenvolvimento de uma proposta de desenho de campo. Delimitaremos também os recursos adquiridos, como competências de literacia acadêmica, através de estratégias de edição dos diferentes momentos lógicos do desenho de uma proposta de investigação.

O artigo propõe alguns recursos de trabalho para promover estratégias de leitura e escrita em contexto de sala de aula, de forma a promover competências de investigação científico-acadêmica no domínio das Ciências Humanas, e da Psicologia em particular.

Palavras-chave: escrita acadêmica – ethos discursivo – metodologia de pesquisa.

Introducción

En el presente artículo se presentan los resultados de un relevamiento efectuado en espacios de formación de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En el caso de la formación de los/as psicólogos/as la metodología de la investigación es una instancia de formación para estudiantes avanzados/as de la carrera, pese a esto los/as estudiantes señalan las dificultades que registran en el encuentro con una modalidad específica de escritura, la académico – científica, que conjuga los aspectos disciplinares y las estrategias propias de la producción académica, ya que la asignatura objeto de estudio es el Seminario de Psicología Experimental, que tiene en sus contenidos curriculares elementos propios de la Metodología de Investigación en Psicología. Esta materia se dicta en el cuarto año de la carrera (que tiene una duración de 6 años de acuerdo al Plan de Estudios y un promedio de 10.9 años de finalización, incluyendo la producción de un Trabajo Integrado Final, en adelante, (TIF). En lo que respecta a los contenidos de la asignatura, guarda relación con Epistemología y metodología de la investigación en Psicología, así como también con Psicología Social, ambas se dictan en tercer año de la carrera.

Abordaremos entonces estrategias de escritura académica vinculadas con las competencias que exige el proceso de enseñanza – aprendizaje de la metodología de la investigación en el campo psi, que supone un conjunto de saberes y practicas que conjuga a la Psicología, la Psiquiatría y el Psicoanálisis en Argentina, y la salud mental.

La asignatura tiene un fuerte vínculo con la elaboración del TIF, a partir de la inclusión de este como requisito de acreditación del grado académico. De esta manera, uno de los objetivos del artículo es indagar el impacto de la inclusión del TIF en el recorrido que realizan los/as estudiantes en la materia, dado que, a partir de las encuestas efectuadas se observó la incidencia significativa y positiva del TIF en la apropiación de estrategias de escritura académica en los/as estudiantes. Resulta muy valiosa la experiencia de la inclusión del TIF como eje para la incorporación de recursos estratégicos de escritura académica, que los/as estudiantes resignifican para su propio recorrido formativo, y que supone también un recurso de orientación profesional, ya que se observó que la construcción de perfiles académicos, el uso de recursos de búsquedas bibliográfica y la posibilidad de delimitar

temáticas de interés para la vida profesional, son solo algunos aspectos que se observan de gran valor para los/as estudiantes.

La estrategia metodológica implementada es de enfoque cualitativo, con un diseño de investigación – acción, dado que los datos relevados fueron co – construidos con los/as estudiantes, y se analizaron a fin de producir recursos didáctico-pedagógicos y fueron retomados en la planificación didáctica de cada clase de trabajos prácticos durante el período de análisis.

Se analizan las respuestas de las encuestas efectuadas a dos muestras de estudiantes. En primer lugar, una muestra de 120 estudiantes avanzados/as de la carrera de Licenciatura en Psicología, que cursaron la asignatura Seminario de Psicología Experimental, en los meses de marzo - julio de 2023. Y una muestra de 24 estudiantes de la carrera ya mencionada, que cursaron la asignatura en los meses de agosto – noviembre de 2023.

En la enseñanza de la metodología de la investigación la escritura tiene un lugar protagónico. La construcción de un objeto de investigación se centra en el uso de la escritura para su delimitación, focalización, operacionalización, clasificación y categorización, entre otras tareas que despliegan los/as investigadores/as.

La escritura en el ámbito universitario presenta aspectos específicos de la faz epistemológica de la disciplina, la Psicología, así como también elementos técnicos que responden al lenguaje de la metodología de la investigación. De esta manera, en el caso de la enseñanza de la metodología de la investigación, el trabajo transversal en el espacio del aula se centra en la alfabetización académica. Esto supone propiciar recursos para la apropiación de las pautas de lectura y escritura específica de la universidad (Carlino, 2005, Luchetti & Dorrnoro, 2019), por medio de distintos recursos pedagógicos, que en este artículo se abordarán a través de la incorporación de tácticas para la organización de una propuesta de investigación de campo.

La alfabetización académica exige, en la enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación, manejar distintos recursos y diversos tipos de comunicaciones científicas del género académico - científico, como el artículo científico o el TIF. En esta línea, la identificación de las características específicas de un texto científico es un recurso empleado en el aula extendida, como una herramienta de escritura, por medio de ejercicios como el análisis de resúmenes de presentaciones de congresos, vinculados con proyectos de investigación, a los efectos de identificar elementos que permitan llevar adelante actividades como la formulación de objetivos, propósitos, tareas de

investigación, entre otros. El aula extendida supone una herramienta de trabajo para el seguimiento de las producciones de los/as estudiantes, y permitiendo la re-escritura de los distintos elementos que conforman una propuesta de investigación en Psicología. En tal sentido, las actividades del aula extendida constituyen recursos de aprendizaje y pensamiento científico – académico (Capomagi, 2015), que se pueden realizar de manera asincrónica y que acompañan las estrategias didáctico – pedagógicas en el aula, con actividades grupales y presenciales.

La alfabetización académica es una herramienta de accesibilidad y permanencia en la vida universitaria y una manera de afiliación institucional de los/as estudiantes, a través de la incorporación de recursos relativos a normas y usos de diversos aspectos como el administrativo burocrático, el reglamentario y el lingüístico, así como también el establecimiento de lazos afectivos con otros (Morandi et al, 2019). Estos aspectos contribuyen a las producciones colectivas y al seguimiento de los/as estudiantes, con actividades grupales que facilitan la co-construcción de recursos de lectura y escritura académica. El trabajo grupal para la elaboración de propuesta de investigación enriquece la lectura y escritura académica dentro y fuera del aula, potenciando el trabajo colectivo con pares.

En la enseñanza de la metodología de la investigación es preciso partir de la noción de ethos discursivo, que refiere a la dimensión de la persuasión por medio de la escritura propia de la comunidad académico – científica. La escritura académica se basa en la construcción argumentos explicativos, con criterios de credibilidad relativos a la construcción del objeto de estudio.

En las trayectorias de los/as estudiantes, en su formación de grado, una estrategia didáctico – pedagógica, en primer lugar, es el recorte y definición de un área temática, delimitando en el vasto campo de la Psicología una línea de indagación como pueden ser la Psicología Cultural, Forense, del Desarrollo, a efectos de situar categorías conceptuales específicas. En un segundo momento, la definición del área temática propicia la formulación de preguntas de investigación que resulten en la redacción del problema de investigación. Tanto el área temática como el problema de investigación son dos elementos clave que se vinculan con la credibilidad en la construcción del objeto de estudio.

El objeto de estudio se delimita a través de una sistematización de fuentes secundarias, por esta razón, es imprescindible el manejo de estas, con un diseño bibliográfico que permite establecer un nicho argumental, donde

se justifique la relevancia del tema elegido en la disciplina psicológica. El texto científico se estructura a partir de un estilo expositivo, explicativo y argumentativo.

En lo que respecta a la estructura del texto académico, tiene la particularidad de explicitar al lector/a aspectos técnicos de la construcción de los datos, así como también de la manera en que se organiza la información del texto. A esto lo denominaremos metatexto o metadiscurso, que permite anticipar, el modo en que se muestra la información (por ejemplo, el uso de “en primer lugar, el objetivo es, el propósito del texto es, etc.).

De acuerdo con Agustín Vera Luján (2010) un texto lingüístico es un acto de comunicación, por esta razón tiene un emisor/a o productor/a y un destinatario/a específico de la comunidad académica – científica del campo psi y la salud mental. Es el emisor/a quien determina las coordenadas de lugar de la producción textual. En el caso del receptor/a o destinatario/a del ámbito académico – científico es un receptor/a específico, que comparte las categorías conceptuales y las tradiciones científicas del campo, por ejemplo los interlocutores válidos del campo de la Psicología, que tienen conocimiento de los elementos epistemológicos y técnicos de las producciones científicas del campo psi.

Vera Luján (2010) propone una serie componentes de organización del texto:

- **Microestructura:** es el componente de mayor concreción, se relaciona con el contenido del texto tal y como lo manifiestan los/as emisores. La microestructura de un texto es el conjunto de contenidos e información que transmite el texto.
- **Macroestructura:** cuando el texto, como es el caso del texto académico – científico, transmite información de gran complejidad y caudal que los/as receptores no pueden retener en su totalidad. Por esta razón se hace imprescindible el componente macroestructural, dado que supone un resumen del contenido del texto (por ejemplo, el apartado de resumen de un artículo científico).
- **Superestructura:** Constituye el conjunto de reglas que hacen que un texto sea reconocido como perteneciente a un género o tipo de texto. Además, estas reglas le dan coherencia y cohesión, para que el texto esté bien construido.

Los textos científicos – académicos deben contener aspectos de cuidado de los/as destinatarios/as, así como también estrategias de resguardo ético vinculadas con la producción de datos y los derechos de autor. En tal sentido, Wasserman (2010) sostiene que la coherencia y consistencia de la producción de conocimiento científico debe contemplar aspectos vinculados con la legitimidad y cuidado de la construcción de esos saberes. Una estrategia posible es la inclusión rigurosa de la modalidad de producción de los datos y el tratamiento responsable de la calidad, coherencia y consistencia de la información relevada.

En consonancia con lo anterior, los textos académicos presentan características específicas, que se relacionan también con la disciplina en la que se desarrollan las investigaciones. Estos aspectos se vinculan con la configuración de un lugar de enunciador/a, el estilo, el tono, los recursos metodológicos. Esto se debe a que los textos científicos apelan a interlocutores/as válidos/as en la comunidad académica y científica. Asimismo, el texto académico presenta argumentos explicativos que se elaboran en una secuencia lógica, cuya elaboración permite reconstruir el modo en que fueron construidos los datos, resultados y conclusiones del autor/a.

La escritura académica requiere una estructura argumentativa construida y sustentada en un modo de producción de datos. Esta construcción supone un proceso de evaluación continua, ya sea, a partir de otras fuentes secundarias, que permiten establecer que lo escrito responde a un nicho argumentativo o vacancia, así como también para delimitar la relevancia y originalidad de la producción.

En los distintos trabajos prácticos de la asignatura Seminario de Psicología Experimental, se desarrolla la secuencia lógica de diseño de una propuesta de investigación. Un momento inicial plantea el relevamiento de fuentes secundarias para la evaluación del problema de investigación formulado por los/as estudiantes. Este paso exige el desarrollo de competencias de búsqueda de información científica. En este sentido, el artículo científico, dentro del género académico científico, ocupa un lugar clave, y las estrategias de búsquedas constituyen un desafío para los/as estudiantes quienes se encuentran en algunas ocasiones con un gran desconocimiento en torno a la existencia de repositorios digitales o buscadores de revistas indexadas.

La búsqueda bibliográfica representa un desafío, tanto en lo que respecta al recorte de los términos de referencia, como también a establecer la pertinencia del artículo. La elaboración del estado del arte es otra gran problemática con la

que se encuentran los/as estudiantes, y que precisa de estrategias de escritura académicas específicas, como la planificación, diseño y formalización de esta producción que es una elaboración original de los/as estudiantes.

Una aproximación a la escritura científica de un artículo consiste en su caracterización, en tanto una producción en donde se presentan avances, resultados parciales o totales de una indagación, tanto empírica, teórica o metodológica.

Las características de la presentación de las referencias bibliográficas y el citado es otro de los recursos que los/as estudiantes tienen que aprehender, a fin de situar su propio lugar de enunciación, rastrear producciones específicas del campo de estudios, comprender aspectos vinculados con los derechos de autor, entre otros elementos que trascienden las lógicas de citado y que caracterizan las Normas de la Asociación de Psicología Americana, que imperan en la actualidad.

Es necesario señalar que el encuentro con las fuentes secundarias también constituye una estrategia de caracterización de las políticas editoriales, de publicación y evaluación científica de un campo disciplinar como la Psicología y la salud mental. De igual manera, se observa como primordial el manejo de fuentes y datos asociados con el paradigma vigente de ciencia abierta.

Las estrategias de producción académica y científica se encuentran reguladas por marcos normativos nacionales e internacionales. A nivel nacional se destaca la regulación que tiene nuestro país en materia de acceso abierto, que supone una normativa pionera en la producción científica a nivel internacional, la Ley N.º 26.899 que regula el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2013). Asimismo, es pertinente contemplar los principios 'Principios rectores de FAIR para la gestión y administración de datos científicos' (2016).

En el siguiente apartado, se presentan los resultados de la experiencia de trabajo áulico, en materia de enseñanza de la metodología de la investigación en Psicología, teniendo en cuenta una secuencia lógica propia de la redacción de una propuesta de investigación de campo.

Contemplaremos dos ejes de trabajo: en primer lugar, el análisis de los resultados del acompañamiento en trabajos prácticos a estudiantes avanzados/as de grado, en el diseño de propuesta de investigación. Y, en segundo lugar, un recorrido por las estrategias didáctico -pedagógicas implementadas para potenciar las competencias de escritura científico – académica en la formación de grado de profesionales psicólogos/as.

Desarrollo

En el título del artículo hacemos referencia a la orientación profesional (Alonzo, Lavatelli y Sendra, 2021), como una dimensión que incide en los procesos de lectura y escritura en el aula. Asimismo, la prevalencia la formación clínica en de la formación de los/as psicólogos/as caracteriza la construcción de una identidad profesional (Dagfal, 2014). Esto tiene efectos en el modo en que los/as estudiantes se acercan a la metodología de la investigación en Psicología, que asocian exclusivamente con la práctica de investigación, pese a los múltiples recursos, en materia de competencias técnicas, que propicia la metodología. Esta característica se relaciona con los procesos de formación de grado, a lo largo de la historia de la carrera de Psicología en la UNLP, que se ha definido con una fuerte impronta psicoanalítica (Colanzi, 2022), que tuvo su incidencia en lo que respecta a las instancias de formación en la profesionalización de los recorridos de investigación de los/as psicólogos/as.

La escritura académica en la enseñanza – aprendizaje de la metodología de la investigación, se resignifica teniendo en cuenta que los/as estudiantes cierran su proceso formativo con la entrega de un TIF. Esta dimensión también se anuda a la elección de un área temática que será relevante en las estrategias de inserción laboral de los/as futuros/as psicólogos/as. Se puede establecer entonces la importancia de las competencias que los/as estudiantes desarrollan en el armado de una propuesta de investigación, tanto en el recorrido de acreditación de su formación de grado, como también en las elecciones ligadas a sus primeros pasos profesionales.

Escritura académico – científica y procesos de acompañamiento de propuestas de investigación

La apropiación de pautas de lectura y escritura académica (Carlino, 2005, Luchetti & Dorrnzoro, 2019) requiere el trabajo con diferentes tipos de materiales bibliográficos y producciones (artículos de revistas, documentos, evaluaciones, actividades virtuales, hipertexto en la plataforma digital, escritura grupal, entre otros), como herramientas de aprendizaje y pensamiento (Capomagi, 2015).

De acuerdo con Campomagi (2015) la escritura tiene un valor epistémico, por ello es una herramienta que permite construir conocimiento de manera reflexiva y crítica. Siguiendo a esta autora, la alfabetización académica en una asignatura de cuarto año, vinculada con la metodología de investigación científica, es central para generar estrategias de permanencia, inclusión y egreso, promoviendo el acceso a prácticas de producción textual, que inciden en el tipo de afrontamiento a las instancias de evaluación propias de la cultura universitaria. De igual manera, contemplamos también estrategias de escritura y competencias textuales específicas del campo profesional (campo psi y la salud mental).

En función de lo planteado, nos propusimos implementar la alfabetización académica como un eje de trabajo específico para introducir categorías analíticas del lenguaje científico, teniendo en cuenta la lectura y la escritura académica como herramientas de aprendizaje y pensamiento, como estrategia de conocimiento de composición de textos en la cultura universitaria, como táctica de acceso a la comunidad científica a partir del trabajo y diálogo con textos académicos y como encuentro con un lugar de enunciación en la comunidad discursiva de referencia, la facultad (Castelló, 2009).

En el primer encuentro de trabajos prácticos, por medio de una encuesta anónima, se relevaron datos vinculados con el conocimiento de los/as estudiantes acerca de las prácticas investigativas y el momento de la carrera que están vivenciando, dado que, se encuentran cursando una asignatura de cuarto año, que antecede al Taller de Producción Textual, en el que define la propuesta de investigación para la elaboración del TIF. Las preguntas de selección múltiple responden a la hipótesis de trabajo del relevamiento, relativa a la incidencia de la producción de un TIF y la resignificación de las competencias que los/as estudiantes desarrollan durante la cursada del Seminario de Psicología Experimental. Se relevaron conocimientos previos sobre las líneas de investigación científica en la carrera, intereses vinculados con campos específicos de la investigación científica en psicología y expectativas en relación con la materia. Se observó que hay un profundo desconocimiento de las temáticas que se investigan en la unidad académica y en el campo psi en general. Asimismo, los/as estudiantes señalaron que desconocen la existencia de becas de investigación para estudiantes de grado avanzados/as y también para graduados/as (CIN, CONICET, UNLP, etc.). Se advierte que, en las preguntas de la encuesta, vinculadas con la producción del TIF de la carrera, los/as estudiantes refieren que aún no han pensado en el mismo y que tampoco están organizándose para su realización, aspecto

que se relaciona con la extensión de la carrera a 10.9 años promedio desde la implementación del TIF.

En investigaciones previas hemos advertido que la instancia de trabajos prácticos de la asignatura brinda herramientas para la elaboración del TIF. En preguntas abiertas de las encuestas relevadas en el contexto del trabajo práctico, los/as estudiantes señalaron:

- “Después de la charla introductoria, pude encontrar un interés en la materia ya que no sabía que era contenido posible de usar en el TIF. Soy recursante y el profesor (anterior) nos dijo que eran sólo conceptos para usar los que querían dedicarse a la investigación. Ahora estoy más motivada” (respuesta anónima, cursada 2023).
- “Tener más en claro cómo elaborar el TIF, empezar a descubrir qué áreas me interesarían investigar” (respuesta anónima, cursada 2023).
- “Mi expectativa es tener herramientas para armar mi TIF” (respuesta anónima, cursada 2023).
- “Me interesa mucho por el armado del TIF y todo el trabajo que eso conlleva”. (respuesta anónima, cursada 2023).

Las respuestas destacan el vínculo entre categorías conceptuales que no sólo son de utilidad para la investigación, sino también para las trayectorias profesionales y constituyen recursos útiles para la elaboración del TIF, lo que incide centralmente en las trayectorias académicas de los/as estudiantes.

En el segundo encuentro, la encuesta implementada se centró en dimensiones de la escritura científica y las dificultades que registran los/as estudiantes. En primer término, se observaron dificultades en la organización de las producciones, confundiendo los apartados de acuerdo al formato APA: introducción, desarrollo, resultados y conclusiones. En segundo lugar, se observa que las principales dificultades en el momento proyectivo de la investigación es la formulación del problema de investigación y los interrogantes de investigación

Los/as estudiantes destacan también las dificultades en el análisis de fuentes secundarias. Asimismo, la sistematización de recursos bibliográficos de la carrera de grado también constituye una dificultad, algo que supone un requerimiento para el diseño y elaboración del TIF.

La formulación del problema de investigación presenta una doble dimensión: por un lado, su importancia al momento de concebir qué

entendemos por investigar y por un proceso de producción de conocimiento científico; por otro lado, una dimensión metodológica y técnica que consiste en aspectos vinculados con la formulación y operacionalización del problema de investigación. En lo que respecta a la primera dimensión, la epistemológica, contemplaremos la propuesta de Pickering (1990. En Riveiro, 2014), quien delimita la necesidad de desprenderse del mero conocimiento científico para comprender la ciencia como práctica, introduciendo de esta manera la noción de una red conceptual que consiste en un producto social (con relaciones de poder y capitales diversos). Esta concepción de ciencia en tanto práctica nos permite también establecer qué hacemos cuando investigamos y para qué: “Investigamos para descubrir, para responder a interrogantes que nos planteamos ante hechos sin explicación aparente, ante discrepancias entre teoría y práctica o ante lagunas del conocimiento limitado” (Busot, 1985, p. 12). El problema de investigación surge en forma de pregunta, y la naturaleza de este interrogante responde al posicionamiento del investigado/ra. En tal sentido, la dimensión epistemológica es clave al momento de considerar la naturaleza del problema de investigación.

La especificidad de un problema de investigación científico nos remite a los desarrollos de Ynoub (2015), quien sostiene que todo problema presenta una dimensión cognoscitiva y una dimensión práctica o pragmática, para ello es preciso un conocimiento de la situación frente a la que nos encontramos. Se pueden identificar diferentes tipos de problemas de investigación. De acuerdo con el planteo de Lezaca (2004) podemos establecer tres tipos: 1) Teóricos. Cuyo propósito es generar nuevos conocimientos. 2) Prácticos. Con objetivos destinados al progreso. 3) Teórico-prácticos. Para obtener información desconocida en la solución de problemas de la práctica. Asimismo, Ynoub (2015) establece los siguientes tipos de problemas de indagación: 1) Problemas de hecho o pragmáticos, 2) Problemas de conocimientos 3) Problemas de investigación/conocimiento científico. Los primeros surgen en un contexto práctico y pueden definirse como situaciones problemáticas. Los problemas de conocimiento introducen una dimensión cognitiva que podría estar asociada a un problema de hecho o pragmático.

El problema de investigación científica es entonces “un conocimiento científico, es decir, un conocimiento con algún impacto en el cuerpo de saberes establecidos en el contexto de cierta tradición disciplinaria” (Ynoub, 2015, p. 127).

Es preciso plantear que el problema de investigación tiene que presentar coherencia y cohesión tanto con el marco teórico, el estado del arte, como también con el diseño de investigación, el/los instrumento/s metodológico/s y el análisis de los resultados de la investigación. En relación con la revisión de la literatura, es preciso identificar, clasificar y sistematizar la misma, a fin de construir una pregunta de investigación que permita formular el problema de investigación. Siguiendo a Scribano (2008), son necesarias tres tipos de referencias bibliográficas: específica, teórica y metodológica. La bibliografía específica es aquella que se sistematiza en la elaboración del estado del arte y exige una posición crítica a fin de identificar qué dimensiones del tema elegido para el TIF han sido ampliamente investigadas o son una vacancia para el campo psi y la salud mental.

Este momento de la investigación evidencia la importancia de la reflexividad continua (Guber, 2009) que debería desplegar el investigador a fin de construir nuevas preguntas que con llevan a nuevas búsquedas en la construcción de conocimiento científico.

Ugueto (2010) establece una serie de interrogantes que facilitan la selección del problema de investigación: ¿es un problema relevante?, ¿quiénes se beneficiarán con los resultados?, ¿dispongo de los recursos humanos y materiales?, ¿tendré acceso al lugar donde desarrollaré el estudio? (2010, p. 54).

El problema de investigación constituye un diálogo con el estado actual del campo de estudio en el que se inscribe el tema que se ha elegido para investigar. La problematización de un área del conocimiento supone también una construcción por parte del investigador. En este momento de la investigación es de suma importancia la posición crítica del investigador “en esta instancia, es visible con mayor nitidez la presencia del sujeto en el objeto en el sentido de que es el investigador el que tiene la potencialidad para interrogar, ordenar y trabajar el campo temático” (Retamozo, 2014, p. 187).

Un ejercicio importante es elaborar preguntas tentativas sobre el tema elegido, con el propósito de contextualizar el problema a investigación y de esta manera empezar a construir el objeto de la investigación. Algunas preguntas significativas: a) ¿Para quienes esto resulta un problema? b) ¿Cómo se determinó la necesidad de desnaturalizar este aspecto de la realidad? c) ¿Por qué es importante esta temática? d) ¿Qué diálogo puede construir entre la teoría y los elementos que se van a indagar? e) ¿Cómo se relaciona el estado del arte con el área en cuestión y los aspectos que se han identificado como problemáticos? f) ¿Cuál sería el argumento central a indagar y qué otras

dimensiones se vinculan con las preguntas que suscita el problema central? g) ¿Cómo me imagino respondiendo las preguntas que derivan del problema formulado? h) ¿Qué necesito – insumos, recursos, conceptos teóricos- para poder responder estos cuestionamientos? i) ¿En cuánto tiempo podría responder estas preguntas? j) ¿Es un problema que puedo abordar con personas sin causarles daños (sufrimiento y/o malestar físico y/o psicológico) y que resultará en beneficio de la población y/o sujetos estudiados? ¿Cuál sería el aporte del problema investigación en el ámbito de conocimiento en el que se inscribe? Estos interrogantes constituyen inquietudes que los/as estudiantes tienen que considerar cuando formulan una propuesta de investigación. Las distintas preguntas mencionadas organizan el modo de redacción de la propuesta de investigación, a manera de guía para los/as estudiantes.

La estrategia didáctica, del segundo encuentro de trabajos prácticos, se diseñó incorporando los emergentes de la primera encuesta relevada, para ello, se propuso una actividad en el aula, con la consigna de analizar resúmenes de investigación, y delimitar cuál es el problema de investigación de los mismos. A fin de motivar a los/as estudiantes, se propusieron resúmenes de áreas temáticas que los/as estudiantes señalaron de interés en la primera encuesta. A su vez, como uno de los requisitos para aprobar la asignatura en la realización de una propuesta de investigación, se propuso incorporar la fórmula de armado del problema de investigación (variable, unidad de análisis, unidad de observación y contexto espacial/temporal) de la temática que les gustaría abordar durante el cuatrimestre para aprobar la asignatura.

En el tercer encuentro de trabajos prácticos, y contemplando la modalidad de evaluación parcial de trabajos prácticos, se realizó una actividad sobre escritura científica para la distinción entre la formulación del problema de investigación, objetivos, tareas de investigación y objetivos de transferencia/propósitos. En línea con la actividad de la clase, se efectuó un relevamiento sobre las dificultades que los/as estudiantes detectaban en torno a la formulación de estos elementos de la investigación a partir de la presentación de diferentes interrogantes que presentaban errores y los/s estudiantes tenían que indicar cuáles eran.

Se indagó también acerca de las dificultades de la formulación del problema de investigación destacándose: su formulación, elección de un recorte en el marco de la tarea de focalizar el problema, identificación de la unidad de análisis.

En cuanto al tipo de herramientas que consideran más necesarias los/as estudiantes señalaron que requieren de recursos para aprender a armar proyectos de investigación.

En cada encuentro se incorporó una pregunta de evaluación de los trabajos prácticos, en la que los/as estudiantes remarcaron la importancia de la realización de ejercicios para operacionalizar los conceptos técnicos analizados en los trabajos prácticos. En esta línea, los/as estudiantes plantearon que era de suma utilidad revisar en el aula investigaciones recientes del campo de la Psicología, así como también ejercitar estrategias de búsqueda de información, hacer ejercicio para aprender a recortar problemas de investigación,

El cuarto encuentro contempló el avance en la producción de la propuesta de diseño de campo, en cuanto a las diferencias entre el marco teórico y el estado del arte. De acuerdo con las respuestas de los/as estudiantes, se identificaron diferentes problemas en el manejo de la información y en la elaboración del estado del arte. Entre los principales obstáculos se observa: delimitar los términos de referencia y formalizar el estado del arte.

A medida que se desarrollaban los trabajos prácticos, se fueron considerando estrategias para la elaboración del TIF, y también se relevaron estrategias como el contacto con director/a, la elaboración del problema de investigación del TIF, y también la búsqueda de información.

Los/as estudiantes señalaron que habían comenzado a implementar la estrategia de focalización del tema de investigación, la organización de la búsqueda bibliográfica para el TIF, selección de autores para la formulación del estado del arte y por último en dos encuestas se seleccionó como estrategia la tarea práctica para el armado del TIF: organizar los archivos para la escritura del TIF.

De acuerdo con la experiencia de trabajo sobre esta instancia de la producción de la propuesta de diseño de campo, se elaboró un material de cátedra para acompañar el proceso de formalización del estado del arte.

En la clase abordamos el modo de organización del estado del arte, y cómo este se vincula con políticas de visibilización y accesibilidad de la producción científica a través del movimiento de acceso abierto y de lo se denomina ciencia abierta. De esta manera, analizamos primero modos de organización y caracterización del estado del arte, para luego abordar las políticas de distribución del conocimiento científico.

Consideramos la producción científica como una tarea en co-labor, que resignifica investigaciones previas por medio del estado del arte, y también se beneficia del armado de redes de investigación y de la socialización de las producciones (Ciencia Abierta).

En la generación de saberes colectivos el estado del arte tiene un lugar central, así como también en los procesos de investigación, que siempre involucra un momento de elaboración de los antecedentes de investigación vigentes. Definimos el estado del arte como una búsqueda documental que constituye una investigación en sí misma. Dicha investigación nos permite establecer con qué categorías, estrategias metodológicas y qué diferencias y similitudes presentan las investigaciones que se han desarrollado sobre nuestro tema de estudio. De esta manera, partimos de la definición del estado del arte como una investigación documental que tiene como propósito “efectuar una revisión reflexiva, rigurosa y pormenorizada de los textos y artículos consultados en relación con los intereses del investigador acerca de un tema en particular” (Huego, 2015, p.3).

Hay algunos aspectos que es necesario considerar en el inicio de la investigación documental:

- En función de los términos de referencia (palabras clave) qué nos conviene buscar.
- En la búsqueda los artículos científicos tienen que presentar trascendencia social, es decir que tenga algún tipo de impacto en la comunidad con la que se está trabajando (destinatarios/as, por ejemplo, jóvenes, familiares de niños/as con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, etc.).
- De acuerdo a la cantidad de artículos seleccionados en necesario analizar críticamente los documentos y establecer diferencias, aspectos complementarios, similitudes, entre otros elementos.

La elaboración del estado del arte requiere de algunos pasos necesarios. De acuerdo con Gómez et al (2015) las etapas necesarias son: planeación, diseño y gestión, y finalmente la etapa de análisis, elaboración y formalización.

- **Planeación:** búsqueda a través de términos de referencia. Esta etapa brinda información sobre el tipo de abordaje que en la actualidad tiene el objeto de análisis. en grupo es importante delimitar los documentos que van a seleccionar.

- **Diseño y gestión:** luego de una lectura general de los documentos, se formula una muestra de artículos científicos que guardan relación con el problema de investigación. Se seleccionarán únicamente aquellos artículos que contribuyen a plantear la situación actual del problema de investigación.
- **Análisis, elaboración y formalización:** esta etapa exige la escritura de un texto que refleje los distintos aspectos que fueron analizados en las producciones seleccionadas. Supone una elaboración singular y global de todos los artículos.

Podemos establecer algunos interrogantes para la organización del estado del arte: ¿Cómo se ha investigado previamente el tema? ¿Qué posicionamientos teóricos han desplegado otros/as investigadores? ¿Qué enfoque ha prevalecido? ¿Con qué supuestos onto-epistemológicos? ¿Qué vacancias aparecen en relación con la temática objeto de análisis?

Un buen estado del arte es una herramienta que permite hallar diferentes resoluciones frente al problema de investigación planteado.

El estado del arte presenta las siguientes funciones: evidenciar la existencia de un área de investigación, mostrar dominio sobre ese campo de conocimiento, señalar originalidad en el enfoque del objeto de estudio, posicionar al autor/a como autoridad en el campo.

En cuanto a los tipos de estado del arte que se pueden formular se recortaron tres: estado de arte de exploración documental descriptiva, el estado del arte como interpretación y el estado del arte como estrategia de trascendencia reflexiva. La noción de trascendencia reflexiva con la que estamos trabajando también nos permite referir a la divulgación de los diferentes elementos de un proceso de investigación, a fin de pensar cómo las producciones científicas pueden tener mayor visibilidad entre profesionales y en la comunidad en general.

En consonancia con lo anterior, estableceremos algunas coordenadas de lo que significa la sistematización de información en tiempos de ciencia abierta. Siguiendo a Burin (2020) situaremos la discusión en torno al estado de conocimiento y la accesibilidad de los resultados de las indagaciones en el campo psi y la salud mental. La garantía de accesibilidad asegura que las investigaciones sean replicables, reproducibles, transparentes y en co-labor.

La Ciencia Abierta es una nueva forma de hacer investigación, con accesibilidad a trabajos académicos, información de fuentes primarias, divulgación de producciones entre otros elementos.

Existen algunas barreras y facilitadores para promover la Ciencia Abierta, como son las prohibiciones institucionales, las políticas de confidencialidad, derechos de autor/ra, el idioma inglés, la reputación de las plataformas digitales, etc. En tal sentido, es imprescindible delimitar cómo el Norte Global impone un ecosistema científico, centrado en la producción de artículos científicos con factor de impacto, con prevalencia de las Ciencias Naturales, aspecto que dificulta el avance de las indagaciones y visibilización de los productos del Sur Global. Como una respuesta para subvertir estas lógicas de desiguales de compartir los resultados de investigaciones, surgió la noción de Ciencia Abierta.

Como una respuesta a estas condiciones desiguales en la forma de hacer y compartir los resultados de investigación, surge el concepto de ciencia abierta, que no es un término exactamente definido o universal que pueda resumir adecuadamente la diversidad de tradiciones y prácticas en la generación del conocimiento alrededor del mundo (Chan, 2019, 17). La European Open Science Policy Platform Recommendations (OSPP-REC) define la Ciencia Abierta como “la investigación académica que es colaborativa, transparente, reproducible, cuyos resultados están públicamente disponibles” (OSPP, REC, 2018).

Los objetivos de la Ciencia Abierta se vinculan con prácticas científicas abiertas desde su proceso de investigación hasta los resultados y su comunicación científica. Por esto, la Ciencia Abierta también supone un nuevo modo de hacer ciencia.

Las dificultades que se presentan en el Sur Global, en lo que respecta a la accesibilidad de la producción científica, puede ser conceptualizada a través de la categoría de violencia epistemológica (Pérez, 2019), dado que existe una fuerte imposición de modos de producir ciencia y comunicaciones científicas que nos reflejan las problemáticas sociales del Sur Global. Bautista-Valdivia, Badillo-Vega y Lobato López (2022) sostienen que el conocimiento en la actualidad proviene sobre todo de los países europeos y de Estados Unidos, que imponen sus comunicaciones como conocimientos universales para el resto del mundo.

Se propone, en el seguimiento de los/as estudiantes, propiciar búsquedas situadas para la formulación del estado del arte, que contemple las producciones en revistas nacionales y latinoamericanas, con abordajes situados y críticos.

En el quinto encuentro de trabajo se enunció la modalidad del parcial y se efectuaron dos actividades, una vinculada con la evaluación del problema de investigación en base al relevamiento bibliográfico, otra sobre la identificación de elementos centrales del proceso de investigación (unidad de análisis, unidad de observación y formulación de objetivos). Y una actividad pre- parcial, que supone una estrategia didáctica para aprehender estrategias de resolución de la evaluación de trabajos prácticos.

En cuanto al relevamiento se observaron diferentes dificultades en torno a la identificación de la unidad de análisis y la unidad de observación. El relevamiento incluyó también los diferentes aspectos que deberían contemplar los/as estudiantes para el diseño de la propuesta de campo.

En función de los requerimientos actuales en materia de producción de información, se relevó también si los/as estudiantes conocían cómo armar un perfil de publicaciones en páginas como academia.edu, sedici, academia.ar. Los/as estudiantes señalaron que desconocían este tipo de herramientas.

En las encuestas hubo algunas excepciones vinculadas con el uso del repositorio SEDICI de la Universidad Nacional de La Plata y también en lo que respecta al diseño de publicaciones profesional el uso de LinkedIn.

En el sexto encuentro de trabajo se abordaron estrategias de elección de diseños de investigación científica. Para ello, se trabajó con una herramienta de relevamiento que se dispuso luego de la exposición dialogada sobre el tema. Se plantearon cuatro criterios para la definición de un diseño de investigación: grado de estructura, alcance, técnica de recolección de datos y tipo de fuente.

La elección del diseño de investigación presenta diferentes criterios que organizaremos en cuatro tipos:

- **Grado de estructura:** En cuanto al primer criterio Piovani (2018) priorizan el grado de la estructura del diseño, por ello, establece polos ideales opuestos: totalmente estructurado o emergente, así como también los diseños flexibles, que habilitan transformaciones del proceso de indagación, en función de los hallazgos de la investigación.
- **Tipo de fuente:** siguiendo a Carlos Sabino (1996), una manera de definir el diseño de una investigación se puede determinar por el tipo

de fuente que se va a emplear. Si realizaremos un relevamiento empírico, a través de alguna técnica de recolección de datos, hablaremos de diseños de campo. Si el interés se orienta a realizar un relevamiento únicamente bibliográfico, en ese caso estaremos ante un diseño con fuentes secundarias.

- **Tipo de técnica de recolección de datos:** en los casos en que definimos el diseño de acuerdo con la técnica que vamos a implementar, es muy importante contemplar los fundamentos onto-epistemológicos e históricos de las técnicas y la coherencia que guarden estos aspectos con el tipo de investigación que queremos desarrollar.
- **Tipo de alcance de la indagación:** nos referimos, siguiendo a Yuni y Urbano (2006) a la modalidad en que la temática de indagación será abordada. Si es una temática poco investigada, elegiremos un diseño exploratorio. Si la investigación tiene como objetivo profundizar o identificar aspectos específicos de una problemática, utilizaremos diseños de alcance descriptivo. Si buscamos establecer una relación causal de elementos a investigar, trabajaremos con diseños explicativos. En el caso en que busquemos evaluar y analizar la relación entre dos variables, sin el control de los/as investigadores, estaremos ante un diseño correlacional.

La instancia de relevamiento se orientó a observar cuáles eran las categorías apprehendidas en lo que respecta a las fuentes secundarias, los elementos a operacionalizar en una secuencia lógica de elaboración de la propuesta de diseño de campo y los avances en la estrategia de organización del TIF, en articulación con los contenidos de la asignatura.

También se evaluó qué recursos consideraban útiles para la resolución del parcial de trabajos prácticos, destacándose las actividades en el práctico y la resolución de tareas vinculadas con la elaboración de la propuesta de diseño de campo que tienen que elaborar de manera grupal.

En el séptimo encuentro de trabajo se plantearon los recursos del momento lógico de la investigación: el diseño muestral. En función de los contenidos de trabajos prácticos se relevaron mediante una encuesta cerrado cómo identificar tipos de muestreo, contemplando las características específicas de los muestreos probabilísticos y no probabilísticos.

En cuanto a la propuesta de investigación, se relevó cuáles eran las principales dificultades al momento de definir qué tipo de muestreo era el muestreo más conveniente para la propuesta de investigación.

En las encuestas en primer lugar se ubicó la decisión del muestreo más adecuado, en función del alcance de la investigación; en segundo lugar, el tipo de muestreo y la cantidad de unidades de observación; en tercer lugar, el muestreo y la relación con la técnica de recolección de datos.

En el octavo encuentro se efectuó el parcial de trabajos prácticos y en el noveno encuentro se abordaron las principales técnicas de recolección de datos y la elaboración del recurso de consentimiento informado y voluntario, teniendo en cuenta la especificidad de la temática abordada en la propuesta de diseño de campo.

Los/as estudiantes destacaron la importancia del trabajo con la elaboración de recursos como el consentimiento informado y voluntario, a fin de incorporar herramientas de trabajo significativas para la formación profesional.

En el cierre de la cursada se realizó una encuesta de escala Likert. Los principales resultados de la encuesta refieren a la dificultad en relación con la cantidad de bibliografía de la cursada, también en cuanto a la disponibilidad de tiempo para la realización de la propuesta de diseño de campo.

En la evaluación de la cursada de la Sede Chivilcoy, se incluyó un relevamiento acerca de las estrategias de elaboración del TIF que habían incorporado durante la cursada. El 79.6% de los/as estudiantes señaló que habían avanzado en la definición de un tema y problema de investigación. Este aspecto destaca cómo el recorrido de los distintos recursos didácticos pedagógicos propició el inicio de un proceso de delimitación de una temática para el TIF, y en consecuencia de una búsqueda bibliográfica. En esta línea, el 58.3 % de los/as estudiantes señaló que habían apprehendido estrategias de búsqueda bibliográfica, aspecto que se contrapone con las encuestas iniciales en donde los/as estudiantes en su totalidad señalaron que desconocían buscadores de artículos científicos.

Un elemento que evidencia la importancia de realizar un recorrido significativo para los/as estudiantes, en los espacios de la asignatura, es que los momentos proyectivo, lógico y metodológico de una investigación exigen también una estrategia de planeación y organización, los/as estudiantes señalaron que habían incorporado estrategias para la planificación del TIF, algunas propias de los requisitos administrativos y otras vinculadas con

la escritura académica. Siguiendo este planteo, el 33% señaló que había incorporado recursos para la elaboración de un marco teórico para el TIF, a partir de la elaboración de este apartado en la propuesta de diseño de campo.

En cuanto a los aspectos de organización estratégica del TIF, el 16.6% planteó que durante la cursada había organizado la dupla con la iban a elaborar el TIF. Un 12.5% de los/as estudiantes inició la organización de la información y estructura del TIF (introducción, desarrollo y conclusiones) en distintos documentos y carpetas con recursos online como un drive, elementos que constituyen también recursos de organización de la escritura académica, en este caso de un texto que se exige para la acreditación de la trayectoria de formación de grado.

El trabajo continuo y sistemático con recursos de alfabetización académica, potencian las competencias de escritura, y también exige la articulación efectiva con los requerimientos específicos de la disciplina.

Las producciones en el campo de la Psicología y la salud mental se potencian y fortalecen con la significación que los/as estudiantes le otorgan para su propio desarrollo profesional y el cierre de su trayecto formativo en la carrera de grado, a partir de la elaboración del TIF.

El ejercicio de capitalizar los recursos de escritura académico – científica y las herramientas de la metodología de la investigación para la elaboración del TIF constituye un recurso didáctico – pedagógico sustancial para promover las estrategias de alfabetización académica y producciones científicas.

Estrategias didáctico – pedagógicas en materia de escritura académica

La escritura supone un proceso abierto y arduo, que exige estrategias de revisión y edición. En este sentido, un estudiante en una de las encuestas de evaluación de la cursada de trabajos prácticos, cuando se solicitaba propuestas para incorporar en los trabajos prácticos señaló: “power point con lenguaje no tan ‘específico’ para poder comprender mejor los conceptos a incorporar” (Encuesta anónima, Sede Chivilcoy). La escritura es un proceso que exige una experticia propia del mundo académico, y al mismo tiempo, aprehender un lenguaje técnico de la disciplina objeto de estudio.

Plantaremos entonces los recursos didáctico – pedagógicos que se diseñaron para potenciar este proceso de escritura que implica una planificación, la escritura propiamente dicha y la edición del texto académico.

La escritura académica es un recurso clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación, por ello en este apartado puntualizaremos diversos recursos que suponen estrategias de trabajo con los/as estudiantes.

En primer lugar, y en base a las dificultades que señalan los/as estudiantes vinculadas con el desconocimiento en torno a repositorios digitales y modalidades de búsqueda bibliográfica, se implementó un ejercicio de trabajo en grupos para la identificación de términos de referencia, así como también un material de cátedra con ejercicios de escritura para la planificación, diseño y formalización del estado del arte, a efectos de promover producciones originales y un metatexto del estado del arte que impulse la trascendencia reflexiva de esta producción original. El material de cátedra *¿Cómo elaborar un estado del arte?* (Colanzi, 2023) constituye un recurso didáctico para acompañar el proceso de búsqueda de fuentes secundarias y elaboración original de la sistematización de esas producciones en función de la formulación del problema de investigación.

A fin de analizar las características propias de un texto académico, específicamente de un artículo científico, se elaboró una estrategia de trabajo grupal para evaluar artículos con ejemplos de grillas de evaluación de revistas científicas, con el objetivo de propiciar que los/as estudiantes identificaran qué elementos se evalúan en la escritura de un artículo científico, y por qué esto revaloriza este tipo de producciones, dado que se contemplan los aspectos vinculados con la producción de saberes situados y la justificación metodológica de la investigación analizada.

En línea con la anterior estrategia didáctico – pedagógica, se propuso a los/as estudiantes que evaluaran propuestas de diseño de investigación de estudiantes que cursaron la asignatura en años anteriores. Este acercamiento a las producciones orienta el propio proceso de escritura de las propuestas de investigación que tienen que elaborar a lo largo de la cursada. En este sentido, también se propuso la lectura de distintos TIF, en tanto un ejercicio de encuentro con el género discursivo académico y sus diferentes presentaciones.

En cuanto, a la formulación técnica de objetivos, tareas y propósitos de investigación, se elaboró un material de cátedra con ejercicios para que los/as estudiantes puedan identificar las diferencias de estos elementos en el

diseño de una propuesta de investigación. El material *Formulación de objetivos y propósitos en propuestas de diseño de campo* (Colanzi, 2023) es una herramienta con ejercicios de escritura para delimitar adecuadamente cómo distinguir un objetivo cognitivo, un objetivo de transferencias y tareas propias de un proceso de indagación.

Un elemento técnico en el que los/as estudiantes presentan dificultades es en la justificación del diseño de investigación. Para ello se elaboró un material de cátedra a fin de acompañar diferentes estrategias de elección de un diseño de investigación. El material de cátedra *Criterios para la elección de un diseño de investigación* (Colanzi, 2023), contiene distintos ejercicios de escritura para delimitar cómo justificar el diseño más adecuado para una investigación.

El proceso de formulación de una propuesta de investigación requiere de diferentes ejercicios de escritura en una secuencia lógica, que incluye la producción de un instrumento de recolección de datos y del diseño de un consentimiento informado y voluntario, como parte de la propuesta de indagación. Esto permite la operacionalización de categorías conceptuales de la metodología de la investigación, así como también la ejercitación de interrogantes y su distinción, entre interrogantes de investigación y preguntas para un instrumento de recolección de datos (tanto en entrevistas, grupos focales y encuestas).

Se diseñaron dos materiales de cátedra útiles para el diseño de la propuesta de investigación: *Guía para el diseño de una propuesta de investigación* (Colanzi, 2018) y *Triangulación: estrategias posibles para investigaciones en el campo de la psicología y la salud mental* (2023) Estos materiales posibilitan una escritura académica acompañada con ejercicios de escritura formulados específicamente para la tarea de diseño de investigaciones en Psicología y el campo de la salud mental.

En el dictado de la asignatura se han elaborado también múltiples guías de ejercicios prácticos, pero los/as estudiantes destacan como significativos los ejercicios pre- parcial, que también constituyen un recurso de evaluación continua, así como también los/as estudiantes plantearon que sería conveniente contar con tutorías continuas para la elaboración de la propuesta de investigación, que en algunos casos se dificulta por la cantidad de estudiantes y las exigencias de los contenidos curriculares que deben desarrollarse durante un cuatrimestre.

Cada una de las estrategias didáctico – pedagógicas analizadas tienen a la escritura como eje clave para promover trayectorias formativas críticas, creativas y situadas, que recuperan los intereses de desarrollo profesionales de los/as futuros/as psicólogos/as.

Conclusiones

En el artículo se presenta un diagnóstico acerca de los desafíos propios de la escritura científico – académica de estudiantes avanzados/as de la carrera de Licenciatura en Psicología.

Los datos presentados fueron construidos a partir de encuestas con preguntas cerradas y abiertas, destinadas a fortalecer las estrategias didáctico – pedagógicas del dictado del Seminario de Psicología Experimental, que consiste en una materia donde se abordan contenidos curriculares de Metodología de la Investigación en Psicología.

Los/as estudiantes resignifican el paso por la materia a partir de la inclusión del TIF en la carrera, esto permite incorporar estrategias didáctico – pedagógicas orientadas a la producción de dos documentos: una propuesta de investigación y en función de esta, la posibilidad de diseñar estrategias de escritura del TIF, contemplando los intereses profesionales de los/as estudiantes.

Finalmente, el artículo incluye propuestas concretas para acompañar los procesos de escritura académica con materiales de cátedra y ejercicios prácticos de escritura que contemplan una secuencia lógica propia de la elaboración de una propuesta de investigación.

A lo largo del artículo la escritura académica es protagonista, en tanto un proceso que requiere planificación, escritura propiamente dicha y edición. Esta última tarea plantea la importancia del recurso de la revisión y también el ejercicio permanente de la corrección. En esta línea, consideramos que la escritura es una tarea que nos desafía y también nos demanda un acompañamiento constante a los/as estudiantes, con la paciencia y ternura de la tarea docente, ya que como afirma Leila Guerriero (2016), la escritura es como amasar el pan “*Hay que amasar el pan para vivir, porque se vive, para seguir viviendo. Escribir. Amasar el pan. No hay diferencia*”.

Referencias bibliográficas

Alonzo, C., Lavatelli, L. y Sendra, R. *Programa de orientación laboral para futuros graduados de psicología (UBA). XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de*

- Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.
- Andino-Veloz, B. “Explicación del ethos discursivo de Lenín Moreno y Rafael Correa en 2018” *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, n° 33 (2020): 127-144. <https://www.redalyc.org/journal/4761/476164247006/>.
- Anijovich, R. Cappelletti, G. *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2023.
- Bajtín, M. El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, 1982
- Barbosa Chacón, W. Barbosa, J. Rodríguez Villabona, M. “Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas”. *Investigación bibliotecológica* 27, n° 61 (2013): 83-105.
- Bautista Valdivia, J. Badillo Vega, R. Lobato López, C. “Ciencia abierta como una nueva forma de hacer investigación”. *Diálogos en educación* 14, n° 26 (2023). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1230> .
- Benhart, F. Géneros discursivos. En Iglesias, G. Resala, G. (comps.). *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales*, 35-56. Buenos Aires: Noveduc, 2014.
- Capomagi, D. Capítulo 3. La escritura académica en el aula universitaria. En Rotstein de Gueller, B. Sólans, A. *Alfabetización Académica. Contribuciones de una década de intercambios en investigación*, 55-73. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2015.
- Carlino, P. Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Carlino, P. “Alfabetización Académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, n° 57, (2013): 355-381.
- Carlino, Paula. “Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas”. *Enunciación* 22, n° 1, (2017): 110-124.
- Castelló, M. Aprender a escribir textos académicos: ¿copias, escribas, compiladores o escritores? En Pozo y Pérez Echeverría. (coord.). *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación de competencias*, 120-133. Madrid: Morata, 2009.

- Colanzi, I. Formulación de objetivos y Propósitos en la investigación. Material de cátedra. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/131851>, 2023.
- Colanzi, I. ¿Cómo elaborar un estado del arte? Material de cátedra. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/148467>, 2023.
- Colanzi, I. Criterios para la elección de un diseño de investigación. Material de cátedra. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/148465>, 2023.
- Colanzi, I. Estrategias de triangulación en investigación en Psicología y salud mental. Material de cátedra, 2023.
- Colanzi, I. Procesos de construcción de la identidad profesional de psicólogos en La Plata (1962-1976). Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144822>, 2022.
- Colanzi, I. Guía para el diseño de una propuesta de investigación. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/113146>, 2018.
- Colanzi, I. Triangulación: estrategias posibles para investigaciones en el campo de la psicología y la salud mental. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162463>, 2023.
- Dagfal, A. La Identidad Profesional como Problema: El Caso del “Psicólogo-Psicoanalista” en la Argentina (1959–1966). *Psicología em Pesquisa* 8, n° 1 (2014): 97-114.
- Durán Sáenz, M. Kleywgt, C. Prácticas docentes universitarias Aspectos necesarios para la enseñanza en nivel superior. Una mirada puesta en el sujeto andragógico. En Collota, M. Dabreinche, S. Presa, A. (comp.). *Políticas universitarias en el SXXI*, 161-183. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2019.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. “El estado del arte: una metodología de investigación”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 6, n° 2, (2015): 423-442.
- Henderson García, A. El arte de elaborar el estado del arte en una investigación Serie técnica de manuales prácticos para el investigador CIADEG-TEC, 2014.
- Huergo-Tobar, P. Importancia y pasos para la elaboración del estado del arte en un anteproyecto o proyecto de investigación. (Documento de docencia No. 2). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1073>, 2015.

- Luchetti, M. Dorrnoro, M. Capítulo 2. El proyecto lector en la universidad: prescripciones y construcciones. En Rotstein de Gueller, B. Sólans, A. *Alfabetización Académica. Contribuciones de una década de intercambios en investigación.* (pp. 45 – 54). Editorial Teseo, 2015.
- Marradi A.; Archenti N. y Piovani, J.I. *Metodología de las Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Emecé, 2007.
- Meneses, P. “Colonialismo como Violência: a ‘Missão Civilizadora’ de Portugal em Moçambique”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, número especial, (2019): 115-140 <https://doi.org/10.4000/rccs.7741>.
- Morandi G., Ungaro, A. M., Arce, D. y Gallo L. “Los procesos de afiliación académica en el ingreso a la Universidad Pública: la experiencia estudiantil”. *Actas de Periodismo y Comunicación* 5, n°2, 2019.
- Retamozo, M. Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral. *Ciencia, docencia y tecnología XXV(48)*, 173-202, 2014. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6533/pr.6533.pdf.
- Sabino, C. *El proceso de investigación.* Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas, 1996.
- Scribano, A. “El proceso metodológico de la investigación cualitativa”. En *El proceso de investigación social cualitativa.* Buenos Aires: Prometeo libros, 2008.
- Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de Investigación cualitativa.* Madrid: Gedisa, 2006.
- Vera Luján, A. *Guía y práctica del comentario de texto.* Editorial Universitaria Ramón Areces, 2010.
- Wasserman, J. C. “Aspectos éticos del texto científico”. *Interciencia* 35, n° 6, (2010) 466-472.
- Ynoub, R. *Cuestión de método.* Buenos Aires: Cengage learning, 2015.
- Yuni, J. y Urbano, C. *Técnicas para investigar*, Vol 1 y 2. Buenos Aires: Brujas, 2006.

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): el único autor fue responsable de la: 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración de proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Redacción - borrador original, 14. Redacción - revisión y edición.

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Editores responsables Álvaro Pérez Álvarez: maperez1@um.edu.uy; Antonio Martínez Illán: amartinez@unav.es

María Victoria GÓMEZ MÁRQUEZ

Universidad de Montevideo, Uruguay

vgomez@um.edu.uy

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4015-3776>

Recibido: 01/12/2023 - Aceptado: 23/02/2024

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Gómez Márquez, María Victoria. "Sabremos escribir. La docencia de la escritura en el grado de Comunicación de la Universidad de Montevideo". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 15, (2024): 113-132. <https://doi.org/10.25185/15.5>

Sabremos escribir. La enseñanza de la escritura en el grado de Comunicación de la Universidad de Montevideo

Resumen: En este trabajo, se presentan y analizan los puntos centrales de la docencia de escritura en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Montevideo en los veinte años que han transcurrido desde su fundación. La insistencia en el dominio de las reglas y los usos del castellano actual, un programa de lecturas desafiantes y cercanas, la corrección personalizada y la auto-corrección como instrumentos centrales son algunas de las claves que resultan de esta experiencia docente. La enseñanza de la lectura y la escritura enfrentan desafíos múltiples en un contexto de relación efímera con la palabra y primacía de la cautivadora imagen en movimiento. Las facultades de Comunicación desempeñan un rol fundamental en formar profesionales capaces de "leer bien", principalmente para luego poder "escribir bien".

Palabras clave: Escritura, enseñanza, comunicación escrita, lecto-escritura

We will know how to write. Teaching writing in the Communication degree at the University of Montevideo

Abstract: In this work, the central points of writing teaching at the Faculty of Communication of the University of Montevideo in the twenty years that have passed since its foundation are presented and analyzed. The insistence on mastering the rules and uses of current Spanish, a program of challenging and close readings, personalized correction and self-correction as central instruments are some of the key learnings that result from this teaching experience. The teaching of reading and writing faces multiple challenges in a context of ephemeral relationship with the word and within the primacy of the captivating moving image. Communication faculties play a fundamental role in training professionals capable of "reading well", mainly to then be able to "write well".

Keywords: Writing, Teaching, Written Communication, Reading & Writing

Sabermos escrever. Ensino de redação na licenciatura em Comunicação da Universidade de Montevideu

Resumo: Neste trabalho são apresentados e analisados os pontos centrais do ensino da escrita na Faculdade de Comunicação da Universidade de Montevideu nos vinte anos que se passaram desde sua fundação. A insistência no domínio das regras e usos do espanhol atual, um programa de leituras desafiadoras e próximas, a correção personalizada e a autocorreção como instrumentos centrais são algumas das chaves que resultam desta experiência docente. O ensino da leitura e da escrita enfrenta múltiplos desafios num contexto de relação efêmera com a palavra e de primazia da imagem em movimento cativante. As faculdades de comunicação desempenham um papel fundamental na formação de profissionais capazes de "ler bem", principalmente para depois conseguirem "escrever bem".

Palavras-chave: Escrita, ensino, comunicação escrita, leitura-escrita

Introducción

La Facultad de Comunicación de la Universidad de Montevideo (FCOM-UM), nacida con una vocación periodística y con la impronta de profesores formados en la Universidad de Navarra (UNAV) en Pamplona, apostó fuertemente a la escritura en el plan de estudios desde que abrió sus puertas en 2002.

Más de veinte años de enseñanza de la escritura a estudiantes del grado han permitido poner a prueba y adaptar recetas de otras latitudes, así como observar los resultados en los casi quinientos graduados que se desempeñan en tareas de comunicación a diciembre de 2023, ya no solo en periodismo sino también en publicidad, comunicación institucional, cine o investigación. Esto adquiere especial valor ante la denuncia constante por parte de los docentes de escritura y de las universidades en general de que “cada año los alumnos que entran en primero de cualquiera de los grados escriben y leen peor” (Gómez Baceiredo y Pérez Aguirre, 2010: 164). La literatura en esta línea es abundante: en el ámbito hispano, se encuentran los trabajos de Sanchís y Gómez Baceiredo (2017), de Ballano y Muñoz (2015)¹, o de De Lara y Avilés (2013)², que coinciden con estudios anglosajones como el de Lingwall y Kuehn (2013)³, con reportes de algunas regiones de Asia (Abdullah et al., 2022)⁴ e incluso la experiencia de países modelo como Finlandia (Pentikäinen, 2023)⁵. Recientemente, se ha sumado el desafío de la inteligencia artificial generativa de lenguaje como sustituto eventual de la habilidad humana de escribir bien y como herramienta para entrenarla (AlAfnan et al, 2023⁶; Imran, M., & Almusharraf, 2023⁷; Harrah, et al, 2023⁸; Jara, et al, 2023⁹).

1 Ballano, Inmaculada, y Muñoz, Itziar (eds.). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2015.

2 De Lara, Alicia y García Avilés, José Alberto. Examining competences in online journalism at Spanish Universities: The case of the Miguel Hernández University, *Journal of Applied Journalism & Media Studies* 2, n° 2 (2013): 245-263.

3 Lingwall, Andrew, y Kuehn, Scott. Measuring student self-perceptions of writing skills in programs of journalism and mass communication, *Journalism & Mass Communication Educator* 68, n°4 (2013): 365-386.

4 Abdullah, Z. F., Osman, Z., Sarudin, A., Redzwan, H. F. M., & Werdiningsih, D. A comprehensive review on pre-university student essay writing: Issues and recommendations. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education* 12, n° 1 (2022): 117-130.

5 Pentikäinen, Johanna. Finnish Teachers' Views on their Pupils' Writing Challenges. *Journal of Finnish Studies* 26, n° 1 (2023): 24-49.

6 AlAfnan, M. A., Dishari, S., Jovic, M., & Lomidze, K. Chatgpt as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology* 3, n°2 (2023): 60-68.

7 Imran, M., & Almusharraf, N. Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature. *Contemporary Educational Technology* 15, n° 4 (2023): ep464.

8 Jarrah, A. M., Wardat, Y., & Fidalgo, P. Using ChatGPT in academic writing is (not) a form of plagiarism: What does the literature say. *Online Journal of Communication and Media Technologies* 13, n° 4 (2023): e202346.

9 Jara, M. I. D. V. Y., Martínez, O. L., Navarro, V. N., & Cuéllar, F. Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 31, n° 77 (2023): 4-4.

En este trabajo, se presentan y explican los objetivos, la metodología y la forma de evaluación que han caracterizado una propuesta de enseñanza de la escritura reconocida como valiosa por estudiantes, graduados y empleadores en el área de la Comunicación en Uruguay. La reflexión sobre el desafío de enseñar a leer y escribir en tiempos marcados por la imagen es un ejercicio necesario y fundamental para continuar haciendo universidad.

Las “Escritas” en el plan de estudios

La enseñanza de la escritura en el grado en Comunicación de la Universidad de Montevideo se hace evidente en el plan de estudios a través de una serie de materias presentes desde el primer año: Comunicación Escrita I, Comunicación Escrita II, Comunicación Escrita III... Y hasta la VI. No están ocultas en proyectos o asociadas a las tendencias del momento, sino que proponen abiertamente dedicar un espacio -considerable- al ejercicio de escribir como competencia clave de un comunicador.

Tabla 1. Materias de escritura en la FCOM-UM

Nombre	Semestre	Saberes	Créditos	Régimen
Comunicación Escrita I	1	Descripción, narración, crítica y reglas del castellano.	6 (60 hs. De aula)	Obligatoria
Comunicación Escrita II	2	Exposición, argumentación, crítica y ensayo	6 (60 hs. De aula)	Obligatoria
Comunicación Escrita III	3	Noticia y crónica.	6 (60 hs. De aula)	Obligatoria
Comunicación Escrita IV	5	Entrevista y reportaje.	6 (60 hs. De aula)	Optativa
Comunicación Escrita V	7	Reportaje, crónica, perfil y géneros mixtos.	6 (60 hs. De aula)	Optativa
Comunicación Escrita VI	8	Columna de opinión	6 (60 hs. De aula)	Optativa

Fuente: elaboración propia.

Las primeras dos “escritas” replican la experiencia de la asignatura Comunicación e Información Escrita I, presente en el primer curso del plan de estudios de las licenciaturas de la Universidad de Navarra -Periodismo,

Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas- desde 1992 (Gómez Baceiredo & Pérez Aguirre, 2010)¹⁰. Fueron dictadas en Uruguay durante los primeros cinco años de la FCOM-UM por uno de los profesores referentes de escritura de la FCOM-UNAV, el Dr. José Antonio Pérez Aguirre, quien sentó las bases de la formación periodística y literaria en la facultad y formó a los docentes que lo sucederían. Estas asignaturas dependen desde entonces del área de Periodismo en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Montevideo.

El objetivo de estas materias básicas es definir distintos tipos de textos y aprender a aplicar técnicas que ayuden a dominarlos mientras buscan su estilo propio, su voz. Como en Navarra, apuntan a “mejorar la capacidad del alumno de expresarse por escrito en cualquier contexto, inculcar unos hábitos de autocorrección y cuidado por la lengua” (Gómez Baceiredo & Pérez Aguirre, 2010, p. 3). En Escrita I (6 créditos académicos), se pone el foco en la escritura descriptiva y narrativa, así como en el conocimiento profundo de las normas sintácticas y ortográficas del idioma español. Al mismo tiempo, propone una introducción a la escritura creativa, con el fin de ofrecer herramientas básicas que permitan a los estudiantes aproximarse a cómo piensan los escritores. A continuación, Escrita II (6 créditos académicos) está dedicada a la redacción de textos expositivos, argumentativos y ensayísticos. Además, en ambas asignaturas se propone un ejercicio continuo de análisis de textos narrativos y escritura de crítica literaria periodística.

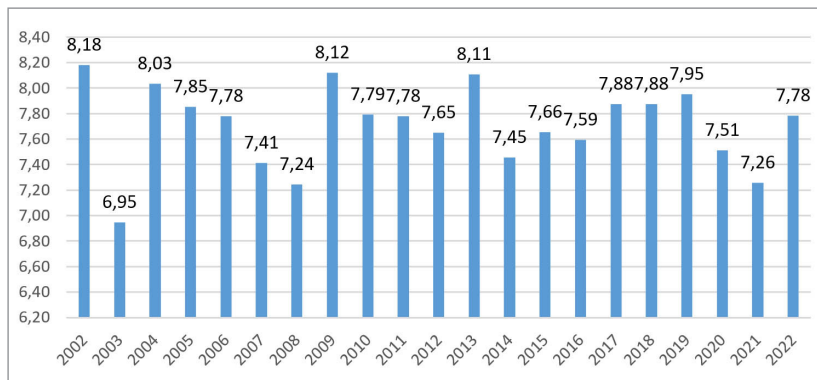
Escrita I y II son materias consecutivas de 6 créditos cada una que el estudiante de comunicación de la UM cursa durante el primer año de la carrera, independientemente del área particular a la que se oriente: Periodismo, Comunicación Estratégica (Corporativa, Publicidad y Marketing), Audiovisual (Cine y TV) o Investigación y Opinión Pública. Es decir, de marzo a noviembre, todos los estudiantes que hayan comenzado la licenciatura en Comunicación participan de este programa de enseñanza de escritura, que luego continuarán también de forma obligatoria en Escrita III y Guion I y, ya optativamente, en las siguientes (IV, V y VI) así como en Guion II, a lo largo de la licenciatura.

Una mirada histórica a los promedios logrados en estas asignaturas por las generaciones que hasta 2022 han pasado por la Facultad de Comunicación de

10 Gómez Baceiredo, Beatriz & Pérez Aguirre, José Antonio. ¿Saben nuestros alumnos leer y escribir? La docencia de la escritura en el EEES. En Sierra Sánchez, Javier & Sotelo González, Joaquín: *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua, 2010, 164-178.

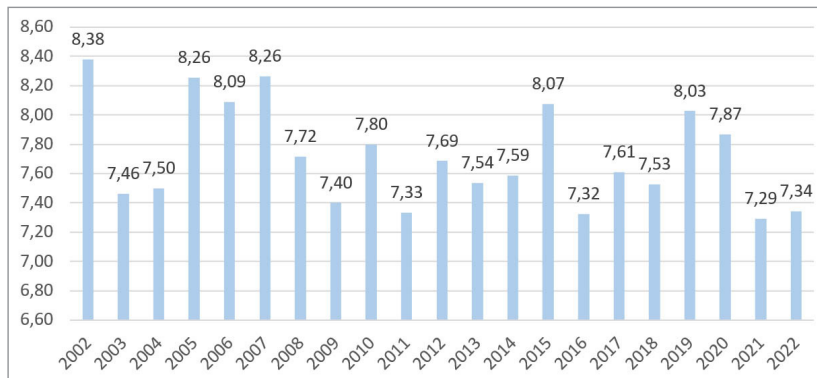
la UM muestra que se han mantenido entre 7 y 8,4 sobre un total de 12 como nota máxima y un mínimo de aprobación de 6.¹¹ Esto confirma el desafío que este tipo de materias presentan para los estudiantes, al tiempo que da cuenta de un nivel que se mantiene a través de los años a la par de un modelo de enseñanza-aprendizaje consolidado, pero flexible a las fluctuaciones en las culturas de lecto-escritura.

Figura 1. Histórico de notas de Comunicación Escrita I



Fuente: elaboración propia con datos del SIRA.

Figura 2. Histórico de notas de Comunicación Escrita II



Fuente: elaboración propia con datos del SIRA.

11 Sistema de calificación tradicional de la enseñanza media y universitaria en Uruguay, que ha cambiado para el sistema público y que la Universidad de Montevideo mantiene en todas sus carreras de grado.

La presencia de estas asignaturas en el primer semestre académico -o cuatrimestre, más estrictamente- y la extensión durante los primeros nueve meses de la carrera son elementos que el equipo de enseñanza de escritura en la UNAV ha identificado como clave para asentar desde el inicio la importancia de una expresión escrita correcta y para el tipo de habilidades que se pretenden fomentar (Gómez Baceiredo & Pérez Aguirre, 2010, p. 3)

Dinámica de clase y evaluación

Los cursos de Comunicación Escrita I y II se realizan en dos sesiones semanales cada uno: una clase teórica en la que el docente presenta conceptos y ejemplos, y una clase práctica donde el estudiante produce un texto propio en respuesta a una consigna predeterminada. En paralelo, participa de un programa de lectura de novelas, cuentos y ensayos diseñado para alimentar esta relación de doble vía con la literatura. Así durante las 15 semanas del semestre: de marzo a junio para Escrita I y de agosto a noviembre para Escrita II.

La clase teórica semanal tiene una duración de 90 minutos (2 horas académicas) y reúne a toda la generación en un grupo de entre 40 y 50 estudiantes. Este es el ámbito para caracterizar los tipos de texto o géneros correspondientes a las asignaturas y, sobre todo, para analizar ejemplos que faciliten la comprensión de los aportes teóricos a la comunicación escrita. Allí tienen lugar también las discusiones cada vez más necesarias de por qué importa escribir bien hoy y, en particular, cuando se aspira a ostentar el título de Licenciado en Comunicación.

La clase práctica también se extiende por dos horas académicas, una vez a la semana, pero se lleva a cabo en grupos más reducidos para garantizar una atención personalizada. Habitualmente, el grupo se divide en tres prácticos de no más de 18 personas, a cargo de distintos profesores, uno de los cuales siempre es quien dicta el teórico: “es importante que quien imparte la teoría también tutele un grupo de prácticas, para tomar el pulso de la clase”, explican Gómez Baceiredo & Pérez Aguirre (2010, p. 3) en su condición de académicos de la Universidad de Navarra. La mitad de las veces, los estudiantes reciben una consigna a la que deben responder con un texto propio de una carilla -en Escrita I, para favorecer la fluidez- y, en la II, entre media y una carilla, ya más afinado el criterio de auto-edición. Algo que deben describir, una historia

que deben contar, unas instrucciones, la defensa de algún punto de vista o la reflexión sobre un tema, según se avanza en el contenido de las asignaturas.

Alternadamente, la tarea de la clase práctica es escribir la reseña del libro que se les ha asignado para leer quince días antes, entre una selección de novelas, relatos y ensayos publicados mayormente en el último siglo. Cada estudiante debe leer unas 7 obras durante cada semestre y, como en Navarra, “elegimos novelas cortas, modernas y en ocasiones desconcertantes para ellos para estimularles y suscitar curiosidad, para que salgan de las sagas y los *bestsellers* y vean que hay narrativas diferentes” (Gómez Baccaredo & Pérez Aguirre, 2010, p. 4). Asimismo, a través de otros géneros, realidad y ficción encuentran su lugar en las lecturas, tanto como en las consignas.

Los responsables de este espacio deberán corregir semanalmente los textos para alimentar la dinámica de aprendizaje a través de los aciertos y los errores de la práctica de la escritura. Le asignan una nota de acuerdo al sistema de puntaje previamente mencionado, al tiempo que realizan correcciones y sugerencias sobre el texto impresoentregado. Así, en la clase práctica, como explican Gómez Baccaredo & Pérez Aguirre,

“El profesor explica los fallos y aciertos generales de la práctica anterior, explica o recomienda lo que considere oportuno para la práctica que se va a realizar, reparte las corregidas y las comenta con los alumnos, además de ayudar y solucionar dudas. Esto exige profesores con empatía, paciencia, mano izquierda, que sepan escuchar...: profesores apasionados, con vocación docente” (p. 3).

El foco práctico de las asignaturas de comunicación escrita en la FCOM-UM se evidencia también en la construcción de la nota de curso, que responde a un promedio entre los 15 textos corregidos de cada semestre, ajustada hasta dos puntos hacia arriba con la evaluación de la actitud ante la escritura y la evolución de cada estudiante desde su punto de partida. La nota final que registra la escolaridad en Escrita I y II pondera la nota de curso (60%) y la nota de aprobación del examen final (40%).

El examen final de estas asignaturas -rendido al fin del semestre académico- se orienta a verificar mediante preguntas el dominio teórico de los contenidos de Escrita I y Escrita II. Si la escritura de treinta textos propios a lo largo del primer año de carrera se orienta a poner en práctica las reglas del castellano actual y las técnicas de redacción acordes a cada tipo de texto

o género, el examen teórico se orienta a evaluar el nivel de asimilación de los conceptos básicos asociados a la descripción, la narración, la exposición, la argumentación, la crítica y el ensayo.

Asociado a Comunicación Escrita I, un examen específico de ortografía y gramática basado en el manual *El castellano actual: usos y normas* (2012) apuntala el cumplimiento de los objetivos de ambos cursos. Los estudiantes deben estudiar por su cuenta este libro escrito por el Catedrático de Lengua y miembro de la Real Academia Española Manuel Casado, quien ha terminado por dar nombre a la prueba: “el Casado”. El desafío es leer y eventualmente corregir una serie de frases (entre 20 y 25 oraciones) que contienen entre 70 y 80 errores ortográficos y gramaticales, en un lapso de una hora. Aprueban quienes detectan y corrigen adecuadamente al menos 60% de los errores (entre 45 y 50). Luego de cada una de las instancias de “Casado” que coinciden con el curso de Escrita I, se utiliza el espacio de clase para hacer una corrección conjunta de la que participan los estudiantes. En la corrección de las prácticas a partir de esta asignatura, se incorporan los fallos advertidos por el manual y, cuando estos son graves -confundir el sí condicional con el sí afirmativo, no distinguir el “porque” del “porqué”, entre otros-, fijan un tope de 5 sobre 12 para la calificación, que resulta entonces insuficiente aunque el contenido creado en respuesta a la consigna sea pertinente y creativo. Como explican los profesores de la FCOM-UM a cargo de este examen, aprobarlo es crucial: “Si un alumno no supera esa prueba el primer año, debe volver a cursar la materia. Si tampoco la supera el segundo año, debe abandonar la universidad durante un semestre. En total, hay hasta seis oportunidades para superar la prueba durante el curso” (Pérez Álvarez & Otegui Piñeyrúa, 2018, p. 5)¹².

Como sugiere el énfasis en este manual, las materias de comunicación escrita de la FCOM-UM no admiten el uso de correctores automáticos más allá de Microsoft Word como herramientas para asegurar la calidad ortográfica y gramatical de los textos. En este ámbito, y en línea también con el propósito de estimular la creatividad propia, se exige además que estos sean generados íntegramente por los estudiantes, sin ayuda de inteligencia artificial para la generación de ideas o de piezas finales.

12 Pérez Álvarez, Álvaro & Otegui Piñeyrúa, Martín. La enseñanza de la escritura y la corrección de textos en una facultad de comunicación. Congreso Internacional de Correctores de Textos en Español. Madrid: 2018.

Elementos centrales de la propuesta

El trabajo diario con estudiantes desde 2002 ha permitido identificar los puntos clave de la propuesta de la FCOM de la UM, que se analizan a continuación.

1. Para escribir, hay que leer

En un mundo donde casi todas las conversaciones se vuelven escritura para circular por las redes digitales de comunicación, sería raro decir que se lee menos. Sin embargo, cabe preguntarse por la calidad de esa lectura, teniendo en cuenta que la conexión profunda con un texto requiere tiempo y concentración, una atención al fondo y a la forma de la que puede derivar una mejor capacidad de escribir. Esta actitud contrasta con la dinámica de producción y consumo mediático fugaz que promueven estas redes. En este escenario, ni fragmentos ni resúmenes; les proponemos a los estudiantes leer libros enteros que los invitan a ahondar su comprensión del mundo recorriendo historias y paisajes reales e imaginarios, de la mano de escritores que desafían las técnicas del best-seller y, al mismo tiempo, los desafían a ellos.

Novelas y volúmenes de cuentos publicados en la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI les permiten conocer a Nothomb, a Cheever, a Calvino, a Echenoz o a Kertész, pero también a Rulfo, a Onetti, a Coetzee, a Pessoa o a Askildsen. Las obras de otros tantos “desconocidos” para la mayoría de los estudiantes completan una dieta que ofrece variedad, actualidad y, en honor a Bloom, originalidad. Crecientemente, la respuesta del alumnado es que “no son fáciles” -también que son largos, a pesar de que pocos superan las 200 páginas- y que preferirían elegir los libros para reseñar. Así, el texto de Steiner sobre lo que implica encontrarse con una obra no puede considerarse optativo sino un punto central de discusión en clase:

“Esa lectura implica una responsabilidad, palabra que contiene la palabra respuesta, ya que se trata de contestar a un texto, a la presencia y a la voz de ese otro que nos habla en él. Y eso se ha vuelto difícil, sino imposible, en una cultura en la que el ruido es constante, donde no hay ningún espacio reservado al silencio ni a la paciencia. Me refiero a paciencia en su sentido etimológico de sufrir, sostener, soportar y tolerar. Leer no es sufrir sino, más propiamente, estar dispuesto a recibir en casa a un invitado a última hora de

la tarde” (...) “Es correr el riesgo de que una noche, un texto, un cuadro, una sonata, llamen la puerta de nuestra morada, y puede ser que ese invitado destruya e incendie toda nuestra casa. No tengo palabras para describir la riqueza de esa experiencia que he practicado mil veces, de golpe la obra entera me acoge, sin explicarse, y por fin tengo acceso a ese poema. La incompreensión se transforma en amor, en fertilidad, en un acto de confianza hacia eso que se me escapa. Es por eso por lo que escribí, en la primera línea de mi libro Tolstoi o Dostoievski, que toda crítica verdadera es un acto de amor”.¹³

Proponer la lectura como una actividad trascendente es tan contracultural como instaurar el hábito de leer críticamente, otro de los ejes de trabajo en la FCOM. Como explicaban dos de sus profesores de Comunicación Escrita en un congreso de corrección de textos hace unos años: “Al acabar el primer año de carrera, los alumnos han tenido que leer al menos 12 libros. El resultado no siempre es el deseado: no es extraño que en las primeras prácticas surjan plagios que conllevan una sanción académica para el alumno pero, una vez los estudiantes finalizan el primer año, siguen pidiendo a sus profesores recomendaciones literarias” (Pérez Álvarez & Otegui Piñeyría, 2018, p. 6-7). La irrupción del ChatGPT ha planteado un nuevo desafío para el control de la integridad académica a la hora de producir textos que den cuenta de una lectura comprometida con el libro asignado, pero el conocimiento de cada estudiante y de su forma de escribir (y leer) por parte del profesor de Práctico continúan funcionando como detector.

Combatir la pereza de leer es una forma de combatir la pereza de escribir, que señalaban los profesores de la FCOM UNAV como problema de fondo (Gómez Baceiredo & Pérez Aguirre, 2010), uno ante el que proponían la lectura como línea maestra de los planes de estudio.

2. Ponerse a prueba

El buen uso de la ortografía y la gramática no solo se experimenta -y disfruta- a través de la lectura, sino que se estudia y se pone a prueba en un examen concreto. “El Casado” es una marca indeleble en quienes pasan por la Facultad de Comunicación de la UM, como queda de manifiesto en cada

13 Steiner, George & Jahanbegloo, Ramin. *George Steiner en diálogo con Ramin Jahanbegloo*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik, 1994, 189-190.

reunión de egresados o cuando algún estudiante se cruza al mismísimo Manuel Casado en el campus de Pamplona. Para los alumnos en curso, funciona como un instrumento de diagnóstico y da lugar a un proceso fructífero.

A lo largo de los años, se han constatado ciertos patrones de vínculo con esta prueba y un proceso en el que los estudiantes integran a su escritura las reglas ortográficas del castellano actual y sus matices, según reportan Pérez Álvarez & Otegui Piñeyrúa (2018) con datos del período 2003-2017. En la primera instancia de evaluación, al comienzo del curso, la mayoría de los alumnos apenas estudia y practica: confía en su conocimiento ortográfico y gramatical previo. Sin embargo, apenas el 3% del alumnado aprueba, una porción de aquellos que vienen con notas de excelencia desde el bachillerato. Incluso, más de un 15% suele obtener un puntaje negativo, hasta un récord de “-20”. Como reportan los autores, este primer encuentro con el examen de Casado deja claro qué alumnos parten de una base sólida. El grupo restante irá progresivamente aprobando a lo largo del semestre, salvo una cifra aproximada al 10% del total de los alumnos que, tras dificultades serias para aprobar la prueba ortográfica y gramatical en seis oportunidades, volverá a cursar Escrita I.

La segunda prueba tienen lugar a dos meses del inicio de cursos. A la luz de los resultados de su primera experiencia, la mayoría de los estudiantes estudia más, practica más y aprueba más. Para la tercera instancia, con el curso avanzado y los aprendizajes de los dos primeros fracasos, “el alumno suele dimensionar por primera vez la importancia y la complejidad de la buena escritura, y revalora su propio conocimiento y habilidad en la materia”, explican Pérez Álvarez & Otegui Piñeyrúa (2018). Como consecuencia, intensifica su estudio del manual y se enfoca en los errores ortográficos o gramaticales puntuales que le resultan más difíciles. A partir de la tercera prueba –al tercer mes– aumenta significativamente el número de aprobados –cerca de un 30% del total de alumnos que rinden la prueba la salvan– y, en la cuarta instancia, de acuerdo a los datos recogidos, ya solo quedan sin aprobar quienes presentan una dificultad profunda en la comprensión de las reglas ortográficas y gramaticales.

El examen sobre el manual *Castellano actual: usos y normas* tracciona un proceso intenso y necesario para aprender a escribir correctamente. Así, en Comunicación escrita III, nunca más de un 10% pierde habitualmente las prácticas semanales por problemas ortográficos y gramaticales. Este tipo de errores pasan a ser problemas coyunturales y no estructurales en apenas un año, de acuerdo a las estadísticas de la FCOM (Pérez Álvarez & Otegui Piñeyrúa, 2018).

3. A escribir se aprende escribiendo

Contra la idea de que hay quienes son buenos escribiendo y quienes no, se les propone a los estudiantes un entrenamiento semanal para ejercitar el músculo de la escritura. Sentarse frente al ordenador para, como propone Elizabeth Gilbert en una conferencia magistral que se analiza en el curso¹⁴, “hacer su parte del trabajo”. Con o sin inspiración, a gusto o a disgusto con el libro que les tocó leer, con las prácticas anteriores corregidas como guías y sin miedo a equivocarse.

“La propuesta educativa sobre corrección de textos en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Montevideo (UM) se centra en tres principios: uno previo, el conocimiento de las reglas ortográficas y gramaticales, otro sostenido, la lectura para ampliar horizontes y descubrir maneras de narrar, y otro evidente, la escritura para mejorar de manera continuada: a escribir se aprende escribiendo” (Pérez Álvarez y Otegui Piñeyrúa, 2018, p. 4).

Una estudiante del curso 2023 lo constata en su ensayo final:

“Una vez que empecé la facultad volví a enamorarme de la escritura. La perfección ya no era mi prioridad; lo único que me importaba era completar la carilla. La primera clase escribí hasta el último minuto. No me preocupé por formular cada frase de forma poética, sino que simplemente me dejé llevar. Hace tiempo que había enterrado mi vocación de escritora y esta catarsis le permitió ver la luz del día otra vez. Hasta ese entonces era fiel creyente de que sólo aquellos que están destinados a la grandeza la alcanzan. Pero en ese momento me di cuenta que me había autoimpuesto la presión de ser perfecta como excusa para no alcanzar mi máximo potencial” (Anónimo, 2023).

En este ejercicio semanal de escribir para aprender a escribir, deberán también abrazar el buen hábito de darle crédito a sus dudas y consultar. No al profesor como primer recurso, sino a las fuentes de referencia cuando se trata del uso de la lengua castellana: la Real Academia Española. El sitio web fundeu.es, desarrollado por la Agencia EFE, facilita la navegación por el corpus normativo producido y actualizado por la RAE, al tiempo que resuelve las preguntas emergentes sobre cómo escribir algún término novedoso -¿la o el COVID?, ¿virus FIFA con minúscula?, ¿cómo traducir *greenhushing*?-.

14 Gilbert, Elizabeth. *Sobre darle alas a la creatividad*. TED, 2009.

El desafío crece cuando se considera que deben producir y auto-corregir el texto en 90 minutos. “Si tuviera más tiempo”, “si pudiera traerlo avanzado desde casa”... Los lamentos se responden con una premisa clara: escribir lo mejor que se pueda escribir en una hora y media, pues (casi) siempre escribiremos bajo el peso de una fecha límite. El cierre de una edición que se va a imprenta ya quedó algo viejo como ficción que les anima a entregar la práctica, pero el ahora chiste retro ayuda a emprender con deportividad el reto de ajustarse no solo a una consigna sino también a un tiempo determinado. Escribir es un arte, pero también un oficio.

El juego del profesional de la comunicación en ejercicio sirve también para fijar un estándar al que aspiran los estudiantes durante todo el primer año: el texto debe lograr un nivel de publicabilidad. Todavía no se aventuran a géneros periodísticos más exigentes en Escrita I y Escrita II, pero la calidad requerida conecta así con la claridad y el atractivo que puede persuadir a un editor y conquistar a un lector.

4. Escribir es reescribir

Para quienes tienen camino recorrido en lo que refiere a producir textos publicables, la corrección y la reescritura están naturalizadas. Con los estudiantes, sin embargo, hace falta explicitar que escribir bien es, necesariamente, re-escribir.

La primera instancia es con ellos mismos durante el horario de la clase práctica. Volver a los balbuceos del primer párrafo que quizá habrá que descartar tras la segunda lectura aunque haya sido indispensable para tomar impulso. Detectar los fallos de claridad o de coherencia en el cuerpo del texto recién escrito. Revisitar el final para ver si le hace justicia al recorrido, si “cierra con primor” como sugería el primer profesor de Escrita I y II de la historia de la FCOM. Y, por supuesto, poner especial atención a la ortografía y la sintaxis, para que este tipo de errores no den por tierra con el proyecto literario en ciernes.

El profesor observa este proceso y participa en la medida que la personalidad del estudiante y su actitud ante la (re) escritura lo permiten. Hay quienes agradecen la orientación in situ y quienes resisten incluso el ojo lector sobre su hombro. Con el avance del curso, desarrollan sus estrategias de auto-corrección, más o menos sistemáticas.

El protagonismo del profesor de práctico llega con las devoluciones a la práctica entregada: marcas y comentarios en el papel que servirán para conversar con el estudiante sobre el resultado de su esfuerzo de la semana anterior. El momento de la verdad para algunos y un desafío para la autocrítica para otros. Como reportan los profesores de escritura de la UNAV, “la labor correctora del docente se enfrenta a menudo con las defensas de un yo ensimismado y sucede así que, si el profesor critica el texto, el alumno entiende la corrección de errores incuestionables o la crítica negativa de un texto como si se señalaran errores de su personalidad o como si se le criticara negativamente a él (y no al texto)” (Gómez Baceiredo & Pérez Aguirre, 2010, p. 6-7). Los errores de ortografía y gramática son más fáciles de reconocer, pues la referencia del manual de Casado viene allanando el camino. Las cuestiones menos evidentes en lo que concierne a contar el mundo son los que ponen verdaderamente a prueba a los profesores de práctico, no tanto en su saber específico como en su carácter.

Estudios previos han dado cuenta de algunas tendencias erróneas en la escritura de los estudiantes de Comunicación que se repiten en la UM: “los universitarios dicen, no muestran” -en alusión a la dificultad para detenerse en la realidad y en las escenas de una historia, producto del ensimismamiento- y “pierden el control de la propia escritura” -desde incongruencias de tiempos verbales hasta la imposibilidad de reconocer los puntos altos de su texto- (Gómez Baceiredo y Pérez Aguirre, 2010: 174-178). Quizá por el pragmatismo de apostar a un texto más sencillo pero sin errores o por efecto de una menor exposición a los textos de cierta extensión y pretensión literaria, ha aminorado en los estudiantes de la FCOM-UM la tendencia a la “hinchazón de la prosa” (Ídem., 176-178) que era más frecuente en las primeras generaciones. De cualquier manera, siempre es parte de esta orientación para la escritura el ayudarles en la misión que Zambrano les propone desde su ensayo sobre el sentido último de la escritura: “Salvar a las palabras de su vanidad, de su vacuidad, endureciéndolas, forjándolas perdurablemente, es tras de lo que corre, aun sin saberlo, quien de veras escribe”¹⁵.

Gestionar esta relación de enseñanza-aprendizaje requiere cada vez más empatía y se beneficia de este entorno de acompañamiento personalizado que posibilitan los espacios de práctico. Notaban desde la FCOM UM que “el nivel de la escritura de los alumnos tiene nuevas particularidades vinculadas al contexto social y cultural en el que nos encontramos y los profesores

15 Zambrano, María. Por qué se escribe. *Revista de Occidente* XLIV, n° 132 (1934): 318.

deben adaptarse al perfil de estudiantes que reciben” (Pérez Álvarez & Otegui Piñeyría, 2018, p. 2). El profesor y la propia universidad se ponen frecuentemente en cuestión como voces autorizadas en un contexto donde la horizontalidad pauta la relación con el conocimiento; el aprendizaje es, más que nunca, producto del vínculo, como auguraban ya en 2010 Gómez Bacciredo y Pérez Aguirre.

5. La escritura como modo de vida

Desde su primera edición en 2002, los estudiantes del primer año de la licenciatura en Comunicación leen el ensayo “A propósito de un tal Pomar. La escritura como modo de vida”, del profesor de la Universidad de La Coruña Francisco Sánchez. Con el tiempo, se ha vuelto un texto fundamental para explicar ya no solo el género del ensayo sino la agenda que la facultad les tiene preparada:

“Un buen comunicador no es aquel que domina unas técnicas o destrezas más o menos mecánicas, sino quien es capaz de: saber mirar, saber escuchar, saber pensar, saber expresar aquello que ha mirado, escuchado y pensado. Y el buen comunicador es aquel que tiene un conocimiento profundo de qué es el hombre y del mundo que lo rodea” (Sánchez, 1999, p. 1).

Esta propuesta enlaza con los lineamientos que Gómez Bacciredo y Pérez Aguirre (2010) derivan de su diagnóstico de los estudiantes del primer grado: cultivar los sentidos como antídoto al dominio de los sentimientos inmaduros. Y sube la apuesta. Los cursos de escritura en la UM lo han evidenciado desde el primer momento: quienes llegan con una claridad -del signo que sea- sobre qué es el hombre y cómo es el mundo son capaces de crear textos potentes. Quienes además están abiertos a la percepción de lo que les rodea -las personas y los acontecimientos- podrán rápidamente articular una mirada y una voz propia, aprenderán a confiar en sus palabras y en sus silencios. Quienes se entreguen a la lectura llegarán aún más lejos. Así, toda la carga de materias humanísticas que conforman el plan de estudios de la licenciatura en Comunicación toman especial relevancia y potencian la escritura significativa.

Recientemente, en línea con la aseveración de Steiner de que leer es aprender con otros a escuchar mejor¹⁶, se ha redescubierto en la lectura un remedio para el aislamiento. Kyle Conway, autor de *El arte de la comunicación en un mundo polarizado*, analiza en su libro *How to Read Like You Mean It* (2023)¹⁷ cómo podemos abrirnos a los demás y a las ideas que nos asustan leyendo textos difíciles. Invita a abrazar la incertidumbre y la confusión como parte constitutiva de la comprensión y el intercambio significativo, ya sea entre un lector y un texto o entre dos personas. Como adelanta el índice:

1. Leer es sentirse perdido
2. Leer es deambular
3. Leer es sentir amor
4. Leer es ser libre
5. En conclusión: leer es vivir con otros¹⁸

Esto trasciende la lógica de leer para escribir correcta o inspiradamente, pero conecta con la agenda más ambiciosa de Francisco Sánchez: aprender a mirar, saber escuchar, entender qué es el hombre. O, en palabras de Chéjov, la necesidad del escritor de “unos buenos zapatos, un cuaderno de notas y disponibilidad para cambiar de idea”¹⁹.

Algunas reflexiones finales

La escritura atraviesa toda la carrera del comunicador desde la etapa universitaria. El camino de aprendizaje comenzado en Escrita I y II por los estudiantes del grado en Comunicación en la Universidad de Montevideo continúa en Escrita III. Aquí, los estudiantes acometen por primera vez la redacción de noticias, crónicas y entrevistas. Esta introducción a los géneros periodísticos los enfrenta a un desafío que involucra todo lo aprendido en las asignaturas anteriores para demostrar su capacidad de contar lo que pasa en el mundo. Para quienes las primeras tres materias de escritura supusieron

16 Steiner, George & Jahanbegloo, Ramin. *George Steiner en diálogo con Ramin Jahanbegloo*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik, 1994.

17 Conway, Kyle. *How To Read Like you Mean It*. Athabasca, AU Press, 2023

18 To Read Is to Feel Lost / To Read Is to Wander / To Read Is to Feel Love / To Read Is to Be Free / Conclusion: To Read Is to Live with Other People

19 Chéjov, Anton. *Unos buenos zapatos y un cuaderno de notas: cómo hacer un reportaje*. Barcelona: Alba, 2005.

un descubrimiento de habilidades que quieren seguir desarrollando, se abre la posibilidad de tomar materias optativas a partir del tercer año de la carrera (Escrita IV, donde se trabaja el género periodístico del reportaje; Escrita V, que explora la intersección del periodismo con la literatura; y Escrita VI, para practicar el periodismo de opinión). Además, algunos espacios como los seminarios Repórter y Grandes historias, ofrecen ámbitos de trabajo periodístico real y reflexión sobre obras literarias de referencia, respectivamente. Para quienes conciben la escritura como un paso previo a la narración audiovisual, Guion I muestra el camino y Guion II ofrece la posibilidad de ahondar en el desafío mediante un proyecto de largometraje de ficción.

Las primeras dos asignaturas de comunicación escrita marcan este camino. Como concluyen Álvaro Pérez Álvarez, antiguo coordinador de Periodismo y actual decano de la FCOM, y Martín Otegui Piñeyrúa, profesor de la universidad que ha dictado algunas de las clases de comunicación escrita y guion ya señaladas: “la propuesta docente planteada en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Montevideo se basa en el conocimiento probado de la normativa del idioma español, en la lectura como insumo para la escritura y en la práctica semanal con correcciones personalizadas” (2018, p. 7).

Los puntos clave que emergen de analizar en retrospectiva los más de veinte años de enseñanza de escritura en esta facultad comparten una estrategia que los sostiene y anima: el acompañamiento atento de cada estudiante en esta nueva etapa de relación con la lectura y la escritura. La exigencia amable y convencida de que pueden mejorar atraviesa las tareas asignadas, las correcciones a sus textos y la escucha de sus inquietudes en clase. Aunque las formas de vinculación con el conocimiento y con la palabra en particular cambien con el paso de las generaciones, el profesor tiene la obligación de creer que es posible una versión mejor de la escritura de sus alumnos, una que reflejará su capacidad para ordenar sus ideas y afrontar problemas complejos. A través de los textos que entregan cada semana, los profesores les conocen y les toman en serio. Solo en este vínculo cercano, responsable y consciente de la vulnerabilidad que implica ensayar la voz propia puede darse un aprendizaje significativo y transformador.

En este sentido, además de un método probado como el que se expone en este artículo, la experiencia docente de la escritura demanda lo mismo que una buena lectura. En palabras del profesor Steiner:

“Las presiones y las aperturas sobre el ser que implica el frente a frente con el otro son igualmente las que implica el encuentro con el texto, la acogida, el alojamiento en nosotros que intentamos darle. Ahí donde acabaría semejante encuentro se instalaría -¿acaso no está en camino de hacerlo?- esa barbarie particular que es la de la trivialidad. Apostemos entonces. Un buen profesor siempre está lleno de esperanza. Un buen lector también” (1995, p. 12).²⁰

Referencias bibliográficas

- Abdullah, Z. F., Osman, Z., Sarudin, A., Redzwan, H. F. M., & Werdiningsih, D. A comprehensive review on pre-university student essay writing: Issues and recommendations. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education* 12, n° 1 (2022): 117-130.
- Ballano, Inmaculada, y Muñoz, Itziar (eds.). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2015.
- Casado, Manuel. *El castellano actual: usos y normas*. Pamplona: Eunsa, 2012.
- Chéjov, Anton. *Unos buenos zapatos y un cuaderno de notas: cómo hacer un reportaje*. Barcelona: Alba, 2005.
- Conway, Kyle. *How To Read Like you Mean It*. Athabasca, AU Press, 2023
- De Lara, Alicia y García Avilés, José Alberto. Examining competences in online journalism at Spanish Universities: The case of the Miguel Hernández University, *Journal of Applied Journalism & Media Studies* 2, n° 2 (2013): 245-263.
- Gómez Baccaredo, Beatriz & Pérez Aguirre, José Antonio. ¿Sabemos leer y escribir? La docencia de la escritura en el EEES. En Sierra Sánchez, Javier & Sotelo González, Joaquín: *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua, 2010, 164-178.
- Lingwall, Andrew, y Kuehn, Scott. Measuring student self-perceptions of writing skills in programs of journalism and mass communication, *Journalism & Mass Communication Educator* 68, n° 4 (2013): 365-386.

20 Steiner, George. Una lectura bien hecha. *Letras Libres*, n° 229 (1995): 6-12.

Pentikäinen, Johanna. Finnish Teachers' Views on their Pupils' Writing Challenges. *Journal of Finnish Studies* 26, n° 1 (2023): 24-49.

Pérez Álvarez, Álvaro & Otegui Piñeyrúa, Martín. La enseñanza de la escritura y la corrección de textos en una facultad de comunicación. Congreso Internacional de Correctores de Textos en Español. Madrid: 2018.

Sánchez, José Francisco. *Vagón-bar*. Pamplona: Ediciones Internacionales Universitarias, 1999.

Sanchís, David y Gómez Baceiredo, Beatriz. Retos de la enseñanza de la redacción periodística en las Facultades de Comunicación en España: de los planes de estudio al aula. En De Lara, Alicia y Arias, Félix (eds.), *Mediamorfosis: Perspectivas sobre la innovación en periodismo*, ebook, UMH, 2017.

Steiner, George. Una lectura bien hecha. *Letras Libres*, n° 229 (1995): 6-12.

Steiner, George. Una lectura bien hecha. *Revista Letra Internacional*, n° 59 (1998): 28-40.

Steiner, George & Jahanbegloo, Ramin. *George Steiner en diálogo con Ramin Jahanbegloo*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik, 1994.

Zambrano, María. Por qué se escribe. *Revista de Occidente* XLIV, n° 132 (1934): 318.

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): el único autor fue responsable de la: 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración de proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Redacción - borrador original, 14. Redacción - revisión y edición.

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Editores responsables Álvaro Pérez Álvarez: maperez1@um.edu.uy; Antonio Martínez Illán: amartinez@unav.es

Paloma TORRES PÉREZ-SOLERO

Universidad Complutense de Madrid, España

palomt02@ucm.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5720-1872>

Recibido: 01/12/2023 - Aceptado: 20/03/2024

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Torres Pérez-Solero, Paloma. "Fondo y forma de la literatura explicados a partir de un aria de Mozart. Una propuesta didáctica". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, nº 15, (2024): 133-150. <https://doi.org/10.25185/15.6>

Fondo y forma de la literatura explicados a partir de un aria de Mozart. Una propuesta didáctica

Resumen: Este artículo parte del interés por la reflexión sobre la enseñanza de las humanidades y tiene como propósito compartir una experiencia docente concreta. Se parte de la propuesta metodológica de Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón en *Cómo se interpreta un texto literario* (1968) y de las ideas desarrolladas por Daniel Barenboim en *La música despierta el tiempo* (2023) para plantear una clase de literatura que incorpora la música y comprobar de qué manera la reflexión musical puede ayudar a leer y a despertar la sensibilidad hacia un texto, sus personajes y el conflicto que este plantea.

Palabras clave: literatura, música, Lázaro Carreter, Barenboim, Mozart, humanismo

Bottom and form of literature explained from an aria by Mozart. A didactic proposal

Abstract: This article is based on interest in reflection on the teaching of the humanities and its purpose is to share a specific teaching. Its purpose is to expose the intellectual path that has been followed to compose a class of literature.

We start from the methodological proposal of Fernando Lázaro Carreter and Evaristo Correa Calderón in *Cómo se comenta un texto literario* (1968) and the ideas developed by Daniel Barenboim in *Music Quickens Time* (2008) to propose a class of literature that incorporates music and helps to realize how musical reflection can help to read and awaken sensitivity towards a text, its characters and the conflict it raises.

Keywords: literature, music, Lázaro Carreter, Barenboim, Mozart, humanism

Fundo e forma da literatura explicada a partir de uma ária de Mozart. Uma proposta didática

Resumo: Este artigo parte do interesse pela reflexão sobre o ensino de humanidades e tem como objetivo compartilhar uma experiência docente específica. Seu objetivo é expor o caminho intelectual que foi percorrido para compor uma aula de literatura e as reflexões que ela suscitou.

Partimos da proposta metodológica de Fernando Lázaro Carreter e Evaristo Correa Calderón em *Como se interpreta um texto literário* (1968) e das ideias desenvolvidas por Daniel Barenboim em *La música despierta el tiempo* (2023) para propor uma classe de literatura que incorpore música e verifique como a reflexão musical pode ajudar a ler e despertar a sensibilidade para um texto, seus personagens e o conflito que ele suscita.

Palavras-chave: literatura, música, Lázaro Carreter, Barenboim, Mozart, humanismo

Introducción

La andadura, ante el desafío de impartir una clase de literatura, empieza siempre de manera indefinida, normalmente a partir de la interpelación de una lectura, y va fraguándose misteriosamente con el tiempo hasta definirse y llegar a su término en un aula concreta.

Esta lección tiene en su origen un libro, ya clásico, que destaca por su sencilla claridad y que propone un método para el comentario de un texto que, tal y como se comprobará en las páginas siguientes, no ha perdido actualidad y eficacia, pues sigue ayudando a leer de manera razonada. El libro *Cómo se comenta un texto literario* (1968) está escrito por un filólogo de espíritu humanista, Fernando Lázaro Carreter (1923-2004, se celebra este año su centenario) y por el también profesor y periodista Evaristo Correa Calderón.

Proponen ambos un método de aproximación al texto en seis fases: I. La lectura atenta del texto, II. Localización, III. Determinación del tema, IV. Determinación de la estructura, V. Análisis de la forma partiendo del tema y VI. La conclusión¹.

Este estudio va a tratar, primero, sobre la cuestión preliminar del fondo y de la forma literarias, tal y como la plantean estos autores, para después abordar de una manera práctica la determinación del tema y el análisis de la forma partiendo del tema a partir de un ejemplo singular, el dueto “Là ci darem la mano”, tomado del libreto dapontiano de la ópera *Don Giovanni*, de Mozart. Se propone la reflexión sobre su utilidad didáctica, tratando de demostrar cómo la incorporación de la música puede ayudar al alumnado a comprender de manera más clara y sensorial el modo en el que el fondo y la forma de la literatura se relacionan y asisten, apuntalando el tema.

Para justificar esta conexión y para argumentar este acercamiento concreto de la música a la literatura en el contexto didáctico, se seguirá el conjunto de ensayos del experto en Mozart Daniel Barenboim, que se recogen en *La música despierta el tiempo* (2008, traducido al español por primera vez en 2023). De esta obra se tomarán las reflexiones del autor que pueden extrapolarse con facilidad a la reflexión literaria. Se trata un diálogo con un libro sugerente y no una investigación sobre el hondísimo tema de la literatura y la música, cuya

1 Véase Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón, *Cómo se comenta un texto literario*, (Madrid: Cátedra:2020), pp. 23-39.

relación es tan estrecha que se daban juntas cuando la lírica era indistinguible de la música².

El fondo y la forma

En el año 1957 Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón publicaron el libro *Cómo se comenta un texto en el bachillerato: Grados elemental y superior. Curso Preuniversitario* (Anaya, 1957). La obra tuvo una inmediata buena acogida por parte de los docentes y, años más tarde, en 1974, se amplió y tomó el título más general de *Cómo se comenta un texto literario*. Se publicó esta vez en Cátedra, en la colección de Crítica y Estudios Literarios, y en el nuevo prólogo, llamado “Advertencia”, se menciona la incorporación de un apéndice dedicado expresamente al alumnado universitario.

Como sabrán sus lectores, esta conocida obra propone un método dividido en seis fases distintas para elaborar un comentario de texto. El libro parte de la afirmación de que el comentario permite conocer la literatura *en profundidad* (esta se conoce *en extensión* a través de la lectura de obras completas o de antologías amplias). Para poder lograr esta profundidad, se propone comentar siempre un texto breve, fijar lo que dice y dar razón de cómo lo dice. Todo ello puede hacerse en un nivel elemental o superior. Alcanzar un nivel mayor será cuestión de “cultura literaria y de amplitud crítica”³.

Según los autores, podemos tender a pensar que un método para comentar un texto consistirá en el análisis primero del fondo y después de la forma. Previene pronto de esta ocurrencia:

Generalmente se llama *fondo* a los pensamientos, sentimientos, ideas, etc., que hay en una obra, y *forma*, a las palabras y giros sintácticos con que se expresa el fondo. Este vendría a ser una especie de organismo, y la forma, la piel que lo recubre. (...)

2 En *El tambor, el río y la máscara. Un viaje por la literatura*, Santiago D’Ors escribe sobre el origen “cantado” de la lírica: “Palabra en el ritmo: así nació la lírica. Esto explica el empleo de tambores y de la declamación para invocar a dioses, espíritus y fuerzas de la naturaleza en antiguas civilizaciones. La aparición progresiva de los distintos instrumentos musicales -como, por ejemplo, la lira y el laúd en Occidente-refinó esta práctica de declamar con ritmo hasta que terminó convirtiéndose en cantar. Este “cantar” fue hasta el siglo XV sinónimo de ‘recitar’, ‘contar’ y ‘actuar’. Pero incluso después, cuando la lírica dejó de cantarse para empezar a leerse, siguió siendo el más musical de los géneros literarios (pp.17-18).

3 Lázaro Carreter y Correa Calderón, *Cómo se comenta un texto literario*, 15.

No puede negarse que, en todo escrito, se dice algo (fondo) mediante palabras (forma). Pero eso no implica que fondo y forma puedan separarse. Separarlos para su estudio sería tan absurdo como deshacer un tapiz para comprender su trama: obtendríamos como resultado un montón informe de hilos.

El fondo y la forma de un texto se enlazan tan estrechamente como el haz y el envés de una hoja, como la cara y la cruz de una moneda.

Ambos forman la obra artística; y no por separado, sino precisamente cuando están fundidos.⁴

La propuesta es, por lo tanto, comentar a la vez el fondo y la forma, sin caer en la paráfrasis y sin utilizar nunca el texto como un mero pretexto para escribir sobre otras cosas.

Ojalá este estudio sirva para recordar esta obra ya clásica, tan sencilla y útil. De su lectura retuve, para una clase de literatura, esta idea de plantear una reflexión profunda sobre la fusión entre el fondo y la forma, de manera que los estudiantes pudieran detenerse a apreciar la delicada juntura que sostiene y define la literatura y despertar así su sensibilidad hacia ella, pues cuanto mayor es la conciencia y la sensibilidad ante este misterio del fondo y la forma como inseparables, mayor es la capacidad de comprender y comentar un texto literario.

La propuesta de Lázaro Carreter y Evaristo Correa de comentar “a la vez” el fondo y la forma no es una ligera advertencia práctica para escolares, sino una delicada posición frente a la literatura, pues la locución adverbial escogida implica una profunda toma de postura frente al texto literario. La medida de la distancia entre el fondo y la forma literaria es la que dirime buena parte de los movimientos de la historia de la Crítica y de la Teoría literaria, que han ido variándola: en un artículo reciente, dedicado a la obra del italiano Nuccio Ordine y publicado en la revista *Ínsula*, el poeta, traductor, filólogo y singularmente músico José María Micó cita, por ejemplo, la “sacrificada pero reveladora ecdótica”, que opera pegada al texto (a la forma), y la “tentadora pero peligrosa hermenéutica”⁵, que es interpretativa. El “a la vez” de Lázaro Carreter y Calderón implica escribir mirando hacia texto, o más bien escribir pendiendo de él. El comentario pende del texto cuando responde profundamente a él.

4 Lázaro Carreter y Correa Calderón, *Cómo se comenta un texto literario*, 15.

5 José María Micó, “Nuccio Ordine: de la filología italiana a la ética de la cultura”, *Ínsula* (2023): 12.

Desde esta perspectiva de unidad, sería imposible caer, por ejemplo, en el olvido de la literalidad que el hispanista Marco Kunz denunciaba en su libro sobre el final de la novela: “Si nuestra tipología resulta quizás demasiado tecnicista (...), este posible exceso atomístico se debe al modesto deseo de compensar otro exceso que desgraciadamente padecen muchos ensayos y dictámenes críticos sobre finales literarios: una verborrea especulativa totalmente despreocupada por la realidad del texto en su materialidad concreta”.⁶

Para llevar a la práctica del comentario esta relación íntima entre el fondo y la forma es preciso aprender a identificar el tema de un texto. Los autores distinguen entre el “asunto”, que contiene todos los detalles de un argumento, y el “tema”, que es una breve y clara formulación que obtenemos al ir despojando al asunto de todo aquello que no es determinante y esencial, hasta llegar a una palabra abstracta rodeada de algunos complementos. Por ejemplo, el tema de un texto puede ser el anhelo (del poeta por...), la soledad (del personaje a causa de...): “Para fijar el tema, intentemos dar con la palabra abstracta que sintetiza la intención primaria del escritor”.⁷

Reconocer el tema permite analizar después la forma partiendo de ese tema: “El tema de un texto está presente en los rasgos formales de ese texto. El tema es como un corazón que hace llegar su sangre a todo el organismo. Como la savia, que asciende desde las raíces hasta las últimas hojillas de la planta”.⁸

Tomamos, pues, esta idea del análisis de la forma partiendo del tema, para llevarla al aula universitaria.

6 Marco Kunz, *El final de la novela. Teoría, técnica y análisis del cierre en la literatura moderna en lengua española* (Madrid: Gredos, 1997), 353.

7 Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón, *Cómo se comenta un texto literario*, 29. Esta práctica de la identificación del tema es muy útil y puede realizarse con facilidad tomando como ejemplo breves poemas. La búsqueda conjunta del término adecuado para sintetizar el tema es atractiva para el alumnado y ayuda a comentar el poema, a calibrar el significado de cada palabra, y a distinguir una de otra, pues sin duda no es lo mismo la tristeza que la melancolía, el sueño que el anhelo, la voluntad que la determinación. Un bello poema, muy conocido, y que puede utilizarse, es “Dicen que no hablan las plantas”, de Rosalía de Castro (poema que se incluye en el volumen *En las orillas del sar*). En él, como explica Marina Mayoral Díaz en *La poesía de Rosalía de Castro*, la poeta “hace una conmovedora defensa de esos sueños que ayudan a sobrevivir” (218).

8 Ídem, 35. Es interesante destacar el enfoque humanista de este ensayo, según el cual “todos los saberes son útiles para hacer un comentario. Son fundamentales los conocimientos de gramática, historia de la lengua, de la literatura y de la métrica, “[p]ero también los de religión, geografía, historia, sociología, economía, etc., pueden ser útiles al comentar determinados pasajes” (20).

La aplicación práctica del método de Lázaro Carreter y Evaristo Correa: un caso concreto que incorpora la música

La identificación del tema, fase central del método propuesto por Lázaro Carreter y Evaristo Correa, ha de hacerse siempre a partir de un texto breve y permite ejercitar en el aula la práctica quizá más bella y eficaz en la enseñanza de la literatura: la lectura en voz alta. La identificación del tema puede hacerse a partir los más diversos poemas o fragmentos de textos narrativos. Sin embargo, para satisfacer la intención primera de mostrar que el tema (o fondo) está enlazado con la forma, de la manera que ya se ha explicado, se propone utilizar un breve dueto de la ópera *Don Giovanni* (1787), de Mozart: “Là ci darem la mano”, que tiene lugar en la escena novena del primer acto.

La ópera, con su complejidad, es útil para mostrar la fusión entre el fondo y la forma porque, al incorporar la música al texto, evidencia esta relación. La música no es un recurso estrictamente formal en la ópera, ni lo es por supuesto en sí misma. La música es, quizá, la más excelsa y clara demostración artística de la interdependencia y simultaneidad del fondo y la forma.

En este ejemplo concreto, el instrumento de la voz va a asistir al texto para poner de manifiesto el tema, tal y como lo conciben Lázaro Carreter y Evaristo Correa. En el dueto “Là ci darem la mano” el personaje de Don Juan intenta seducir a la campesina Zerlina, el mismo día de su boda con Masetto. Él muestra determinación, ella duda, él insiste y ella siente pena (*pietà*) por Masetto. Don Juan insiste de nuevo, y ella consiente. Éste es el sucederse de la conversación y los detalles del asunto. Si el tema es, como se ha explicado, “la palabra abstracta que sintetiza la intención primaria del escritor”⁹, el tema de este dueto es la *seducción* de Zerlina por parte de Don Juan. Siguiendo los términos anteriormente expuestos, la música va a mostrar la evolución del asunto y su culminación, que es el tema. La duración, la alternancia, la repetición... todos los recursos musicales y formales se ponen al servicio del tema de la seducción y contribuyen profundamente a expresarlo.

En primer lugar, habla Don Giovanni, y su intervención tiene una duración de cuatro versos, los mismos que la de Zerlina cuando responde.

Cada personaje tiene en este momento su voz diferenciada y, en cierto modo, desconectada del otro: Zerlina no habla a Don Juan, sino para sí (*fra sé*), como advierte la acotación. El tono es muy diferente en cada caso: Don Juan habla con seguridad y aplomo; sin embargo, Zerlina duda y teme ser burlada. La distancia entre ambos va a ir desapareciendo de singular manera: Don Juan responde con un solo verso, Zerlina con otro. La alternancia de voces es entonces mucho más rápida, y con la ayuda de la música y de la repetición advertimos y sentimos esa pugna, ese apasionado diálogo cada vez más entrecortado y dramático; escuchamos un progresivo acoplamiento hasta el solapamiento final, cuando, ¡he aquí el tema expresado formalmente!, cantan juntos. Tan ajustada está la forma al fondo que expresa, que incluso desconociendo el libreto y la lengua italiana puede intuirse el tema de la seducción: sólo el escuchar la alternancia de voces diferenciadas y su posterior fusión, con los ojos cerrados, nos lleva a pensar en un desacuerdo que se torna acuerdo, en una distancia que desaparece, en una seducción que es finalmente consentida.

Un momento antes de la fusión de ambas voces, Don Juan ha dicho “vayamos” (*andiam*), y ella consiente respondiendo lo mismo, “vayamos” (*andiam*). Después de una alternancia de oraciones en primera o en segunda persona del singular, se introduce la primera persona del plural, que constituye un cambio sustancial y un éxito de la proposición de los primeros versos, en los que Don Juan propone, precisamente, en plural, pero cantando en soledad (*Là ci darem la mano*, “allí nos daremos la mano”). De un “plural” inicial volitivo, deseante, se pasa a un “plural” acompañado, ahora sí compartido.

DON GIOVANNI
Là ci darem la mano,
Là mi dirai di sì.
Vedi, non è lontano;
Partiam, ben mio, da qui.

ZERLINA
(*fra sé*)
Vorrei e non vorrei,
Mí trema un poco il cor.
Felice, è ver, sarei,
Ma può burlarmi ancor.

DON GIOVANNI
Vieni, mio bel diletto!

DON JUAN
Allí nos daremos la mano,
allí me dirás que sí.
Mira, no está lejos;
partamos, mi bien, de aquí.

ZERLINA
(*para sí*)
Quisiera y no quisiera;
me tiembla un poco el corazón.
Feliz, es verdad, sería,
más aún podéis burlarme.

DON JUAN
¡Ven, mi bella delicia!

ZERLINA

(fra sé)

Mi fa pietà Masetto.

DON GIOVANNI

Io cangerò tua sorte.

ZERLINA

Presto... non son più forte.

DON GIOVANNI

Andiam!

ZERLINA

Andiam!

A DUE

Andiam, andiam, mio bene.

a ristorar le pene

D'un innocente amor.

ZERLINA

(para sí)

Me da pena Masetto.

DON JUAN

Yo cambiaré tu suerte.

ZERLINA

Rápido... ya no resisto más.

DON JUAN

¡Vayamos!

ZERLINA

¡Vayamos!

DON JUAN, ZERLINA

¡Vayamos, vayamos, bien mío,

a aliviar las penas

de un inocente amor!¹⁰

La presencia de la música altera el estado del aula, entresaca ese tiempo del correr de los días. Para argumentar y justificar esta conexión, con la intención concreta y limitada de fundamentar la didáctica aplicada a una clase precisa, se atenderá en este artículo a la publicación en español de un libro de uno de los mayores concedores de Mozart y de esta ópera en concreto: el pianista y director de orquesta Daniel Barenboim.

El libro se publicó originalmente en 2008 con el título *Music Quickens Time* y se ha traducido como *La música despierta el tiempo* por Francisco López Martín y Vicent Minguet para su edición en la editorial Acanalado en 2023, que es la que manejamos¹¹. En sus páginas, Barenboim desarrolla su pensamiento sobre la música y la vida y recoge las Conferencias Norton que le invitaron a impartir en la Universidad de Harvard en el año 2006. Incluye un texto, fechado en diciembre de 2007, que se publicó en el programa de mano del montaje de Peter Mussbach de *Don Giovanni*¹². No cita expresamente el

10 Extracto del conocido libreto de Lorenzo da Ponte, *Don Giovanni*, de Mozart, acceso el 28 de octubre, 2023, <http://kareol.es/obras/donjuan/acto1.html>

11 Es interesante y bella esta traducción y la idea de que la música, más que “acelerar” o “avivar”, como parece sugerir de manera más inmediata el original “quickens”, despierta el tiempo.

12 Este artículo forma parte de las *Variaciones*, la segunda sección del libro, y se titula *Sobre Don Giovanni*. Para consultarlo en toda su extensión, véase Barenboim, Daniel: *La música despierta el tiempo*, pp.176-184.

fragmento al que dedicamos nuestra clase de literatura, pero sí se detiene a observar la habilidad de Mozart para combinar las voces y para emplear esta combinación en el desarrollo el argumento y así señalar la posición de cada personaje y las alianzas entre ellos.¹³

Edward J. Dent, en una afirmación que hace referencia a *Idomeneo*, pero que bien puede aplicarse a *Don Giovanni*, escribe: “we feel that the characters (...) are not merely prima donna, primo uomo, tenore lírico or basso cantante, but individuals with wills and passions of their own¹⁴” y, sobre “Là ci darem la mano”, que en ella, “there is a wonderfully delicate sense of characterization shown in the different ways in which the tune is divided between the two voices, and in those tiny variations of melody which make so enormous a difference to the poetic significance of the phrases”¹⁵. Esta insistencia, por parte de voces autorizadas, en la especial destreza de Mozart a la hora de enfatizar la poética de los personajes, convierte su obra en lugar elocuente para reflexionar sobre el carácter literario a partir de esa obra artística total que es la ópera.

Música y literatura a partir de las reflexiones de Barenboim

Se puede aprender a leer a través de la música. Escribe Barenboim, en el ensayo *Sonido y pensamiento*¹⁶, que es el que se va a recorrer brevemente, algunas ideas que se pueden interpretar en clave literaria. Sirva este diálogo para argumentar la pertinencia de hacer uso de la música para ayudar a explicar, en el aula, los rasgos y recursos literarios.

1. Los elementos de la música no existen de forma autónoma:

Los elementos de la música no existen de forma autónoma: el ritmo no es independiente de la melodía, la melodía desde luego no es independiente de la armonía y ni siquiera el *tempo* es un fenómeno independiente. [...] Si el *tempo* es demasiado rápido, el contenido es incomprensible, por la incapacidad del intérprete para tocar todas las notas con claridad o la del oyente para

13 Daniel Barenboim, *La música despierta el tiempo* (Barcelona: Acantilado, 2023), 183.

14 Edward J. Dent, *Mozart's operas: a critical study*, 73.

15 Edward J. Dent, *Mozart's operas: a critical study* 268.

16 Para consultarlo en su totalidad, véase Barenboim, Daniel: *La música despierta el tiempo*, pp. 11-29.

captarlas; si el *tempo* es demasiado lento, también resulta incomprensible, pues ni el intérprete ni el oyente son capaces de percibir todas las relaciones entre las notas.¹⁷

¿No sucede acaso también así en la literatura, donde todos los elementos narrativos están interrelacionados y cualquier recurso formal, una vez incorporado al texto, no puede explicarse ya independientemente, sino en tensión con el tema? El dueto “Là ci darem la mano”, aunque no se advierte en la cita libreto, se construye musicalmente mediante la repetición de los versos: se extienden de este modo la duración y el dramatismo de la pieza, mientras las voces de Don Juan y de Zerlina van entrelazándose de la manera antes explicada. Esta repetición no existe aisladamente, su presencia se puede explicar en tensión con el tema porque va marcando el camino de la seducción y logra en el oyente una mayor conciencia de la emoción dialéctica y de su resolución.

Tomado el texto deslindado de la música, esto es, “literariamente”, encontramos, por ejemplo, que los signos de exclamación se incorporan únicamente en aquellos versos en los que aparece el verbo “venir” en cualquiera de sus formas: “¡Ven, mi bella delicia!”, o en el final, plural, “¡Vamos!”, que ya hemos comentado. Más allá de su definición teórica e independiente, al incorporarse a este texto concreto los signos de exclamación, sólo pueden explicarse como un apasionado subrayado de la intención que desde el primer verso imprime la tensión dramática al texto: el deseo de Don Juan de que Zerlina “vaya con él”, es decir, de seducirla.

2. La técnica debe estar al servicio de un propósito más alto:

(...) La técnica debe estar al servicio de un propósito más alto, el que la música se exprese, y el intérprete ha de ser el maestro que coordine estos elementos logrando establecer una interconexión continua entre ellos sin que ninguno sea independiente de los otros.¹⁸

Responden estas líneas al razonamiento que ha ocupado las primeras líneas de este artículo, sobre el carácter inseparable del fondo y la forma y sobre la elección de los recursos técnicos que permiten expresar mejor el tema.

17 Barenboim, *La música despierta el tiempo*, 18-19.

18 Barenboim, *La música despierta el tiempo*, 22.

Como hemos visto en el texto de “Là ci darem la mano”, tanto la estructura, organizada en parlamentos cada vez más breves, como la puntuación (los signos de exclamación) están al servicio del propósito más alto de expresar el tema de la seducción de Zerlina por parte de Don Juan¹⁹. La literatura permite incluso el error técnico en aras de una mejor expresión del tema: hay excelentes novelas que soportan deficiencias técnicas; una deficiencia puede incluso devenir en carácter. Sin embargo, hay malas novelas que son absolutamente correctas desde el punto de vista formal. Hay un propósito más alto, un palpito superior, al que la técnica debe ordenarse.

3. El incremento de volumen requiere una preparación gradual:

En Beethoven, un *crescendo* seguido de un *subito piano* no sólo exige la capacidad primero de incrementar el volumen y después de reducirlo de modo abrupto, sino también la de expresar el incremento de manera que el oído anticipe la llegada de un punto culminante en el volumen. Por lo tanto, la incertidumbre es un ingrediente necesario para la preparación del *subito piano*. Sin embargo, *subito*, en italiano, significa ‘repentino’, una desviación de lo esperado. El incremento del volumen requiere una preparación gradual y estratégica durante la duración del *crescendo*.²⁰

En este fragmento sobre Beethoven, Barenboim habla de la creación de incertidumbre como un elemento ligado al tiempo y a la velocidad. Para que suceda algo súbito, repentino, y sea percibido como tal, como una “desviación de lo esperado”, es preciso haber creado primero una expectativa.

Se puede muy bien trasladar este manejo del tiempo y de la expectativa a la experiencia de la escritura. La desviación repentina de lo esperado, como es sabido, es muy importante en la narración, es un mecanismo profundamente ligado al sostenimiento de la atención lectora. Si no se lograra crear primero en el lector la expectativa, la “anticipación de la llegada de un punto culminante”, no sería posible la sorpresa²¹.

19 En el citado libro *Cómo se comenta un texto literario*, Lázaro Carreter y Correa Calderón proponen el análisis de un breve texto de Azorín, cuyo tema es la soledad de un niño pequeño, “chiquito”. El niño, cuya madre murió y que ha sido abandonado por todos, escribe Azorín que anda solo “por la casa, por el jardín, por la calle”. Los autores llaman la atención con gran delicadeza acerca de la ausencia de la conjunción “y” para cerrar esa enumeración. Se preguntan si tiene esta puntuación escogida relación con el tema. Y concluyen que esta ausencia de la conjunción, sustituida por una coma, acentúa la sensación de vagar solitario y sin vigilancia (Cfr. Carreter y Correa, *Cómo se comenta...*, pp. 37 y 38).

20 Barenboim, *La música despierta el tiempo*, 23.

21 Esta reflexión es especialmente pertinente en el caso del cuento. Véase, por ejemplo, el texto paradigmático *Hawthorne y la teoría del efecto en el cuento*, publicado por Edgar Allan Poe en 1842.

4. Es necesario adoptar un punto de vista que no se base en una perspectiva unilateral:

Para hacer música es necesario adoptar un punto de vista determinado, que no se base en una perspectiva unilateral, puramente subjetiva, sino en otra basada en un respeto total por la información presente en la página impresa (...). El respeto absoluto a la página impresa entraña la obediencia a lo que dice: tocar *piano* o suave cuando así lo indica y no cambiar por capricho a *forte*. Sin embargo, ¿hasta qué punto tiene que ser suave un *piano*? Esta sencilla pregunta ilustra la importancia de tener una idea formada respecto de la cantidad y de la calidad del volumen, que corresponden en este caso a un *piano*. Limitarse a tocar *piano* porque así lo indica la página impresa puede ser una señal de humildad, pero también un caso de pecado por omisión. Un músico siempre debe plantearse tres preguntas: por qué, cómo y para qué. La falta de capacidad o de disposición para formularlas resulta sintomática de una fidelidad irreflexiva a la letra y de una inevitable infidelidad al espíritu de la partitura.²²

También quien escribe se plantea esas tres preguntas que esgrime Barenboim: por qué, cómo y para qué. No basta para escribir la perspectiva unilateral (no todo lo subjetivo es materia literaria, sino lo subjetivo universalizado), y no basta tampoco para leer la perspectiva unilateral. Introducir esta reflexión es necesario en la enseñanza de las humanidades en el siglo XXI, de manera que se ayude a distinguir el primer momento de la lectura (que implica un abandono, un “respeto total por la información presente en la página impresa”, una asimilación del mundo que se nos ofrece tal y como se nos ofrece), del momento posterior de la crítica o de la valoración subjetiva de lo leído. Enseñar a distinguir los planos distintos de la recepción es importante para ayudar a leer desde una limitada perspectiva amplia.

Sólo quien mantiene el coraje (usa también Barenboim esta palabra en otro momento del texto) de afinar su sensibilidad para hacerla única, logra crear o recrear el “espíritu de la partitura” o el espíritu de una obra.

22 Barenboim, *La música despierta el tiempo*, 24. En una entrevista, realizada por Alfonso Armada para Blanco y Negro, el 26 de marzo del año 2000, y recogida recientemente en el volumen *El arte de la entrevista. De David Bowie a Adam Zagajewski* (Turner, 2022), el periodista le pregunta: “¿Pero cree que el respeto a la partitura debe ser reverencial, o la pasión puede tomarse algunas libertades?” (28). El director de orquesta responde: “No se pueden separar. Si se separan ya no es música, es solamente tocar notas. Cuando se hace música no se puede separar el corazón de la cabeza. No se puede separar la pasión del conocimiento” (28).

5. La música tiene siempre un carácter contrapuntístico:

La música tiene siempre un carácter contrapuntístico, en el sentido filosófico de la expresión, pues entraña una interrelación de voces independientes. Incluso cuando *es lineal*, siempre coexisten elementos que se oponen y que pueden llegar a entrar en conflicto. (...). El conflicto, la negación y el compromiso coexisten en la música de modo permanente.²³

Al final del volumen se incluye una entrevista de Christine Lemke-Matwey que se titula *Sobre Mozart*. En ella Barenboim expresa su admiración por este compositor que le ha acompañado durante todos los años de su vida y del que admira su mezcla de “profundidad y ligereza (...). En ningún otro compositor los contornos están tan claramente determinados por su opuesto”²⁴. Se refiere precisamente a *Don Giovanni*, que como *dramma giocoso* expresa desde el principio esta oposición: “Mozart es el más completo de los compositores, porque lo cómico siempre va acompañado de algo oscuro, y lo oscuro nunca carece de un aspecto cómico”.²⁵ Ramón Andrés recoge el pensamiento de Charles Rosen (1986) y explica cómo, siendo Mozart más convencional que Haydn, su superioridad en la ópera y en el concierto denotan que Mozart “supo dar una mayor autonomía a la voz, esto es, a la voz individual frente al conjunto”²⁶ y consiguió con la tonalidad “un instrumento inmejorable para equilibrar universos opuestos”²⁷.

Es adecuado aplicar a la literatura este término musical de “contrapunto”, pues esta se desarrolla igualmente mediante una interrelación armónica de voces y de planos narrativos, que a menudo entran en conflicto, y sobre cuya tensión se fundamenta el relato. Tal y como explica el investigador mexicano Lauro Zavala en relación con el cuento clásico, y siguiendo la poética borgesiana según la cual en todo cuento se cuentan dos historias, “lo interesante de este modelo es que la tensión entre las dos historias mantiene el suspenso de tal manera que aunque el lector conoce de antemano la regla genérica que sostiene la historia, sin embargo ignora las vicisitudes que esta regla genérica habrá de sufrir en cada historia particular”²⁸.

23 Barenboim, *La música despierta el tiempo*, 26.

24 Barenboim, *La música despierta el tiempo*, 189.

25 Barenboim, *La música despierta el tiempo*, 189.

26 Ramón Andrés, *Mozart: Su vida y su obra*, 13.

27 Ramón Andrés, *Mozart: Su vida y su obra*, 14.

28 Lauro Zavala, *Un modelo para el estudio del cuento*, 28.

En el texto de “Là ci darem la mano”, la magnitud del conflicto se comprende sólo a la luz de la lectura de la obra completa (cuando se conoce la historia del personaje, la dimensión de sus conquistas y la situación de Zerlina), pero en mismo texto del dueto se ejemplifica perfectamente, sin necesidad de aludir a otros lugares de la obra, en el contrapunto que se establece entre el tono determinado de Don Juan y la duda de Zerlina, entre las palabras del uno y de la otra. No habría conflicto sin ese contrapunto, y las palabras finales pronunciadas al unísono tendrían mucha menor fuerza dramática si no supusieran la resolución armónica de unas voces que han sido anteriormente independientes la una de la otra.

6. No hay emocionalidad sin comprensión ni racionalidad sin sentimiento:

La ‘sensibilidad musical’ puede definirse como la capacidad de sentir una inclinación instintiva o intuitiva por el sonido como medio de expresión. Sin embargo, dicha capacidad resulta insuficiente si no se la combina con el pensamiento. No hay emocionalidad sin comprensión en música, como no hay racionalidad sin sentimiento: aquí tenemos un nuevo paralelismo claro con la vida. ¿Cómo vivir con disciplina y pasión?²⁹

Esta apreciación de Barenboim, según la cual no hay emocionalidad sin comprensión ni racionalidad sin sentimiento, puede muy bien aplicarse al ejercicio de la escritura y al ejercicio de la lectura. Enseñar literatura no es mucho más que enseñar a conmoverse tanto con el fondo como con la forma. No a reaccionar inmediatamente, sino a conmoverse, que implica un movimiento no parcial sino total de la persona. No se pone en juego la razón sola, sino también la emoción y por ello una lectura puede convertirse en un hito experiencial, no sólo racional o intelectual.

En ese *commovēre*, del latín *com* (con) *movēre* (mover), en ese moverse con la literatura, se interpela tanto a la razón como al sentimiento. Y de nuevo aquí el fondo y la forma muestran su unión indisoluble: ¿cómo apreciar la literatura si no me conmuevo con la forma, si no me emociona la manera en la que un fenómeno complejo ha sido puesto por escrito en unas pocas líneas? ¿Y cómo apreciar la literatura si no comprendo la tensión de la forma con el tema que trata, ni me conmuevo (me altero, me hago otra) ante los

29 Ídem, 22.

mundos creados que construye la obra literaria? ¿Y no es cierto, también en la literatura, que la frase más apasionada se ciñe al orden de la construcción literaria o a una transgresión de ese orden que se hace de manera profunda y consciente y a partir de él?

Es cierto que la música despierta el tiempo, lo altera, sustituye la cadencia de las palabras por otra distinta, sorprendente, nueva. Ambas comparecen juntas en el dueto escogido para su análisis en estas páginas. Esta confluencia entre música y literatura contribuye a esa tarea universitaria esencial que es enseñar a conmoverse. *Conmover* es un verbo que no necesita complementos, se basta a sí mismo y es muy poco dogmático: se trata sólo de afinar la sensibilidad como se afina un instrumento, de forma que después cada persona interprete la partitura de manera singular pero rigurosa, asistida por el conocimiento.

Conclusiones

- El método para el comentario de texto propuesto por Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa en *Cómo se comenta un texto literario* resulta fecundo a la hora de abordar la relación entre el fondo y la forma de la literatura y de afinar el concepto de “tema”, término normalmente utilizado con un carácter más general e impreciso. La correcta identificación del tema y el posterior análisis de la forma en relación y tensión con ese tema determinado ayudan al alumnado contemporáneo a entender la delicadeza del vínculo indisoluble entre forma y fondo. Este artículo llama la atención sobre la sencillez y actualidad del método propuesto por este libro ya clásico.
- La aplicación de este método, en el marco de una clase concreta, a un dueto operístico de Mozart, compositor sobresaliente en su concepción del personaje como ser individual, fue satisfactoria en el marco de la docencia y ayudó a explicar la unión entre forma y fondo que se produce en la literatura, pues la música y la voz captan la atención del alumnado, por su expresividad y potencia sensorial, y contribuyen claramente a expresar en el tema.
- En el ensayo “Sonido y pensamiento”, de Daniel Barenboim, se descubren varias reflexiones que pueden extrapolarse a la reflexión literaria y fundamentar teóricamente la utilización didáctica de un texto operístico en el marco de una clase sobre el fondo, la forma y la identificación del tema de un texto:

1. *Los elementos de la música no existen de forma autónoma.* Sucede del mismo modo en la literatura, donde todos los elementos narrativos están interrelacionados y cualquier recurso formal, una vez incorporado al texto, no puede explicarse ya independientemente, sino en tensión con el tema.
2. *La técnica debe estar al servicio de un propósito más alto.* El tema de este dueto es la seducción de Zerlina por parte de Don Juan y todos los recursos utilizados están al servicio de la expresión del tema. Sucede del mismo modo en la producción literaria.
3. *El incremento de volumen requiere una preparación gradual.* Asimismo, la desviación repentina de lo esperado es muy importante en la narración, es un mecanismo profundamente ligado al sostenimiento de la atención lectora.
4. *Es necesario adoptar un punto de vista que no se base en una perspectiva unilateral.* No basta para escribir la perspectiva unilateral (no todo lo subjetivo es materia literaria, sino lo subjetivo universalizado), y no basta tampoco para leer la perspectiva unilateral.
5. *La música tiene siempre un carácter contrapuntístico.* Es adecuado aplicar a la literatura este término musical de “contrapunto”, pues esta se desarrolla igualmente mediante una interrelación armónica de voces y de planos narrativos, que a menudo entran en conflicto, y sobre cuya tensión se fundamenta el relato.
6. *No hay emocionalidad sin comprensión ni racionalidad sin sentimiento.* Enseñar literatura es, en parte, enseñar a conmoverse. En ese *commovère*, del latín *com* (con) *movère* (mover), en ese moverse con la literatura, se interpela tanto a la razón como al sentimiento.

Referencias bibliográficas

- Andrés, Ramón. *Mozart: su vida y su obra*. Madrid: Swing, 2006.
- Barenboim, Daniel. *La música despierta el tiempo*. Barcelona: Acantilado, 2023. Traducción de Francisco López Martín y Vicent Minguet.
- Barenboim, Daniel. “Las sinfonías de Beethoven no existen”. Entrevista por Alfonso Armada. *El arte de la entrevista* (Madrid: Turner 2022), 17-30.

- Dent, Edward J. *Mozart's operas: a critical study*. New York: McBride, Nast & Co., 1913. Libro electrónico: 2022-10-10 16:24 UTC. Owner ID: 9007199258082009-17/Seq: 13.
- D'Ors, Santiago. *El tambor, el río y la máscara. Un viaje por la literatura*. Madrid: Gadir, 2022.
- Kunz, Marco. *El final de la novela. Teoría, técnica y análisis del cierre en la literatura moderna en lengua española*. Madrid: Gredos, 1997.
- Lázaro Carreter, Fernando y Correa Calderón, Evaristo. *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra, 2020.
- Libreto de *Don Giovanni*, de Mozart, acceso el 28 de octubre, 2023, <http://kareol.es/obras/donjuan/acto1.htm>
- Mayoral Díaz, Marina. *La poesía de Rosalía de Castro*. Madrid: Gredos, 1974. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-poesa-de-rosala-de-castro-0/html/01bee4cc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_9.html#I_1_
- Micó, José María. “Nuccio Ordine: de la filología italiana a la ética de la cultura”. *Ínsula*, n° 992 (2023): 11-14.
- Zavala, Lauro: “Un modelo para el estudio del cuento”. *Casa del tiempo* (2006): 26-31.

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): el único autor fue responsable de la: 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración de proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Redacción - borrador original, 14. Redacción - revisión y edición.

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Editores responsables Álvaro Pérez Álvarez: maperez1@um.edu.uy; Antonio Martínez Illán: amartinez@unav.es



San Francisco y el lobo de Gubbio, Lía Mainero Berro (1902 - Montevideo - 1964), sin fecha, témpera sobre papel, 48 x 35 cm. Colección Arte Otro en Uruguay.

**The Uruguayan illustration
sector: historical antecedents
and post pandemic facts**

María FRICK y Cecilia BERTOLINI

**The power of words.
The monument to Juan Montalvo
in Ambato-Ecuador**

*Nataly Andrea CÁCERES SANTACRUZ y
Xavier Esteban PÁEZ COELLO*

**Sofía Petrovna, una ciudadana
ejemplar (Lydia Chukóvskaia,
1967/1988): el colapso físico,
moral y psíquico de una madre
durante el gran terror estalinista**

Adolfo CALERO ABADÍA

María FRICK

Agencia Nacional de Investigación, Uruguay.

mariafrickc@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0027-3901>

Cecilia BERTOLINI

Investigador independiente

mceciliabertolini@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6124-1623>

Translation: Susan LEAMAN

Recibido: 23/12/2022 – Aceptado: 15/08/2023

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Frick, María y Cecilia Bertolini. "The Uruguayan illustration sector: historical antecedents and post pandemic facts".

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo, n° 15, (2024): 155-185. <https://doi.org/10.25185/15.7>

The Uruguayan illustration sector: historical antecedents and post pandemic facts.

Abstract: This article addresses the impact of COVID-19 in the illustration sector in Uruguay, through the survey of available information and the conduction of in-depth interviews with artists and qualified informants. The text is structured in the following sections: background (historical antecedents of the local graphic sector), public policies and spaces of resistance (main policy instruments and social actions affecting this art), the illustration sector (main characteristics of this market), impacts and opportunities of the pandemic (observed effects and trends), and final remarks on a possible post-pandemic scenario. Its main conclusions indicate that the pandemic has forced artists to seek new subsistence opportunities, promoting a greater professionalization and creating market niches independent of the galleries and large publishing houses. It has also gathered artists around a common objective of "resistance" that strains the balance between the functional and social aspects of the discipline.

Keywords: Uruguay; visual arts; illustration; graphic art; pandemic; COVID-19; market; interviews

Oportunidades de la pandemia en Uruguay: beneficios y tendencias en el sector de la ilustración.

Resumen: Este artículo aborda el impacto del COVID-19 en el sector de la ilustración en Uruguay a través del relevamiento de información disponible y la realización de entrevistas en profundidad a artistas e informantes calificados. El texto se estructura en las siguientes secciones: antecedentes (contexto histórico del sector gráfico local), políticas públicas y espacios de resistencia (principales instrumentos de política y acciones sociales que inciden en este arte), el sector de la ilustración (principales características de este mercado), impactos y oportunidades de la pandemia (efectos y tendencias observadas), y comentarios finales sobre un posible escenario post-pandemia. Sus principales conclusiones indican que la pandemia ha obligado a los artistas a buscar nuevas oportunidades de subsistencia, fomentando una mayor profesionalización y creando nichos de mercado independientes de las galerías y las grandes editoriales. También ha reunido a artistas en torno a un objetivo común de "resistencia" que tensa el equilibrio entre los aspectos funcionales y sociales de la disciplina.

Palabras clave: Uruguay; Artes visuales; ilustración; arte gráfico; pandemia; COVID-19; mercado; entrevistas

Oportunidades da pandemia no Uruguai: benefícios e tendências no setor da ilustração.

Resumo: Este artigo aborda o impacto da pandemia de COVID-19 no setor da ilustração no Uruguai por meio do levantamento das informações disponíveis e da realização de entrevistas em profundidade a artistas e informantes qualificados. O texto está estruturado nas seguintes seções (da seguinte forma): antecedentes (contexto histórico do setor gráfico local), políticas públicas e espaços de resistência (principais instrumentos políticos e ações sociais que afetam esta disciplina), o setor da ilustração (principais características deste mercado), impactos e oportunidades da pandemia (efeitos e tendências observadas), e comentários finais sobre um possível cenário post-pandemia.

As principais conclusões indicam que a pandemia obrigou os artistas a buscar novas oportunidades de subsistência, promovendo maior profissionalismo e criando nichos de mercado independentes das galerias e grandes editoras. Também congregou os artistas em torno a um objetivo comum de "resistência" que tensiona o equilíbrio entre os aspectos funcionais e sociais da disciplina.

Palavras-chave: Uruguai; Artes visuais; ilustração; arte gráfica; pandemia; COVID-19; mercado; entrevistas

Introduction

Although it has come to be considered a minor art form in Uruguay¹, the illustration sector is undergoing a consolidation process. Beyond possible biases against mass-produced or commercial arts^[1], the illustration profession offers a tangible means for artists to earn a living. Hence, in the face of a small market and a still fragile marketing system, the sector has been fostered by supporting public policies both in the fields of visual arts and cultural industries. The indefinite cancellation of presential activities during the pandemic has also forced artists to make innovations that have had positive impacts on the strengthening of the system in the longer term. The absence of preliminary studies, however, hinders a thorough analysis of this phenomenon, on which it is still necessary to establish a benchmark that would allow us to confirm possible hypotheses in a definitive manner. This is especially relevant, moreover, in view of the rapid advent of artificial intelligence and the eventual reconfiguration of both the artistic process and the labor market linked to this activity. Commercially, the supports and objects connected to graphic arts were expanded, promoting a greater professionalization and creating market niches independent of the galleries and large publishing houses. But the links among members of the art community were also consolidated, gathered around a common objective of “resistance” that strains the balance between the functional and social aspects of the discipline.

To help reverse this situation, this article presents the historical background of the illustration sector in Uruguay and describes some of the phenomena which are observed as a result of the COVID-19 pandemic through the survey of available information and the conduction of semi-structured interviews with artists and qualified informants.² The text is structured in the following sections: background (historical antecedents), public policies and spaces of resistance (policy instruments and social actions affecting

1 Otto F. Ege, *Illustration as a Fine Art*, *College Art Journal*, Vol. 9, No. 1 (Autumn, 1949), pp. 3-11, 1. Otto F. Ege, *Illustration as a Fine Art*, *College Art Journal*, Vol. 9, No. 1 (Autumn, 1949), pp. 3-11, 1.

2 They were identified by the authors as a result of their work experience in the management of the Illustration Award, organized by the Ministry of Education and Culture since 2014. They were carried out via Zoom between XXX and XXX of 2022 and in all cases their results are mentioned in quotation marks and citing the sources. Artists and qualified informants interviewed: Carolina Curbelo (Uruguay. Graphic designer. Professor at University ORT Uruguay); Ms. Flavia Bomfim (Brazil. Illustrator and curator of the Festival of Illustration and Literature of Bahia – FILEx); Mr. Darío Marroche (Uruguay. Creator of *Microutopias* - Montevideo Printed Art Fair); Mr. Dani Scharf (Uruguay. Illustrator, winner of various national and international awards); Mr. Diego Traverso (Specialist in Economics of Culture).

this art), the illustration sector (main characteristics of this market), impacts and opportunities of the pandemic (observed facts and trends), and final remarks on a possible future scenario. Its main conclusions indicate that –the anchored in a solid artistic tradition – artists are seeking new subsistence opportunities, creating market niches and making use of several platforms and media. However, there are important structural weaknesses surrounding the social, professional and economic status of artists, as well as of updated information on the opportunities and challenges in terms of the activity linked to cultural industries and the possibility of internationalization of local artistic production.

Background

As the art to tell a story through graphic symbols,³ the origins of Uruguayan illustration may be linked to the beginnings of the national artistic practice, assuming different roles⁴ and covering a broad range of visual artistic expressions⁵ over time. The inauguration in 1830 of the first lithography studios allowed for the documentation of customs, the artistic representation of landscape and historical themes, and the French-style academic allegory.⁶ A graphic tradition with a strong artisan character was initiated at this stage, where the roles of symbol, emblem and device designer, calligrapher, decorator and graphic reporter of the life and idiosyncrasy of the time converged. The technique was also used by some artists for the illustration of newspapers and magazines, as well as in the creation of prints on ephemera and important events in the new republic (Figure 1). In general, these images had an essentially communicative function, in which the accompanying texts provided the essential context for their understanding.⁷

3 Otto F. Ege, *Illustration as a Fine Art*, *College Art Journal*, Vol. 9, No. 1 (Autumn, 1949), pp. 3-11, 3.

4 “Fine illustrations can assume many different roles. They can document a text, decorate the page, sell the story, create a mood, or interpret the story. There are numerous other viewpoints each of which can be further subdivided, depending on a particular emphasis”. Otto F. Ege, *Illustration as a Fine Art*, *College Art Journal*, Vol. 9, No. 1 (Autumn, 1949), pp. 3-11, 3.

5 Among them can be mentioned drawing, painting, collage, montage and also graphic arts, including calligraphy, typography and printmaking processes such as line engraving, aquatint, drypoint, etching, mezzotint, monotype, lithography and screen printing (silk-screen, serigraphy). Today, digital design, multimedia, 3D modelling and artificial intelligence tools must be considered, too.

6 Asociación de Impresores y Anexos del Uruguay. *Exposición Nacional de las Artes Gráficas*, 1945 (Asociación de Impresores y Anexos del Uruguay, Montevideo, 1945).

7 Agustín Paullier, “Juan Manuel Besnes e Irigoyen: calígrafo y acuarelista.” *Número*, n° 4 (2018): 8.

Figure 1. Juan Manuel Besnes e Irigoyen, “Mi general... un mate. Muy bien mi amigo. El Excelentísimo Señor Don Fructuoso Rivera en campaña”, 1838, lithography on paper, 43,3 x 41,7 cm, Museo Histórico Nacional.



In the late 19th Century engraving “gradually and imperceptibly lost artistic hierarchy in the scale of social worth, when it was almost exclusively devoted to the service of publicity monograms and commercial labels”.⁸ But in the early decades of the 20th Century, this trend somehow managed to be reverted in the editorial field, where some of the experiences connected to the European vanguards were channeled.⁹ During those years, magazines such as Pegaso (1918-1924), Los Nuevos (1920-1921), La Pluma (1927-1931), Vanguardia (1928), Cartel (1929-1931), Alfar (1926-1955) and La Cruz del Sur (1924-1931)¹⁰ became the quintessential mass media of cultural activity¹¹ and renowned local painters actively contributed in book illustration, as well as in graphic press, caricature, poster and theater set design.¹²

8 Gabriel Peluffo Linari, *Historia de la pintura uruguaya – Tomo 1. El imaginario nacional- regional (1830-1930)* (Montevideo: Banda Oriental, 1999), 10.

9 Ricardo Boglione, *Vibración gráfica. Tipografía de vanguardia en Uruguay (1923-1936)* (Montevideo: Museo Nacional de Artes Visuales, 2013), 2.

10 Juan Manuel Bonet, “La red de las revistas que trajeron la modernidad: la vanguardia latinoamericana nació en publicaciones en forma de cartel.” *Archiletras: Revista de lengua y letras*, N.º. 6 (2020): 112.

11 Hugo Achugar, ed., *Poesía e ilustración uruguaya, 1920-1940* (Montevideo: Museo Figari, 2013), 1

12 Rodrigo Gutiérrez Viñuales, “Modernidad rioplatense. Ilustradores de libros en Uruguay en una era de transformaciones artísticas (1920-1934).” *Temas de la Academia*, n.º 11 (2014): 73.

One of the most outstanding cases, in this sense, is that of the master Rafael Barradas (1890-1929), “an artist open to almost all manifestations of the plastic arts, since he did not restrict himself only to painting, but also embarked on illustration for the graphic press, theater stage design, posters, caricature and illustration of children’s books” (Figure 2). But among the other artists who ventured into illustration are also José Lanzaro,¹³ Adolfo Pastor,¹⁴ Adolfo Halty Dube,¹⁵ Amalia Nieto,¹⁶ Mario Radaelli,¹⁷ Nerses Ounanian,¹⁸ José María Pagani,¹⁹ María Rosa de Ferrari,²⁰ José Costigliolo,²¹ Eduardo Vernazza,²² Leonilda González,²³ Carlos Fossatti,²⁴ Claudio Silveira Silva,²⁵ Lincoln Presno and Raúl Pavlotzky.²⁶ In addition to cases such as those of Manuel Domínguez Nieto,²⁷ Andrés Feldman,²⁸ Eduardo Larrarte,²⁹ Mario Spallanzani,³⁰ Roberto Garino,³¹ Carlos Páez Vilaró³²; Euridice Méndez de Cruz,³³ Manuel López Cortés,³⁴ Adolfo Montiel,³⁵ Carlos Lombardo³⁶ and Hugo O’Neill Hamilton³⁷.

13 Illustration Award – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1946.

14 Best Illustrated Book of the Year Award, National Drawing and Engraving Salon 1946; Special Illustration Award – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1949; Best Illustrated Book Award – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1952.

15 Best Illustrated Book Award – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1948; Special Illustration Award, National Drawing and Engraving Salon 1949.

16 Special Illustration Award – Colombino Hermanos Award, 1946; Best Illustrated Book Award – Bronze Medal, 1946/1947; Special Illustration Award – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1949; Best Illustrated Book of the Year Award – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1951.

17 Mention for Unpublished Illustrations – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1948.

18 Special Illustration Awards – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1949; Best Illustrated Book of the Year Award – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1950; Special Mention for Unpublished Illustration – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1951.

19 Special Mention for Unpublished Illustration – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1951.

20 Special Mention for Unpublished Illustration – Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1950.

21 Unpublished Illustration Award – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1955.

22 Unpublished Illustration Award – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1956.

23 Unpublished Book Award – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1959; Published Book Award – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1960; Prize for the Illustration of an Unpublished Book – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1961.

24 Unpublished Book Award – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1963.

25 Prize for the Illustration of a Published Book, National Salon of Fine Arts 1964.

26 Prize for the Illustration of a Published Book – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1958. (Co-authorship)

27 Unpublished Illustrations Award - Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1947.

28 Special Mention for Unpublished Illustrations - Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1948.

29 Special Mention for Unpublished Illustration - Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1951.

30 Special Mention for Unpublished Illustration - Bronze Medal, National Drawing and Engraving Salon 1951.

31 Prize for the Illustration of a Published Book – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1957.

32 Published Book Award - Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1959.

33 Prize for the Illustration of a Published Book – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1964.

34 Prize for the Illustration of a Published Book – Silver Medal, National Salon of Fine Arts 1965.

35 Prize for the Illustration of an Unpublished Book – Silver Medal, National Salon of Fine Arts 1965.

36 Prize for the Illustration of an Unpublished Book – Silver Medal, National Salon of Fine Arts 1966.

37 Prize for the Illustration of an Unpublished Book – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1957; Prize for the Illustration of an Unpublished Book – Bronze Medal, National Salon of Fine Arts 1958; Unpublished Book Award, National Salon of Fine Arts 1960; Published Book Award, National Salon of Fine Arts 1963.

In turn, the draftsmen and typesetters of the printers carried out the task of graphic design, employing resources such as “lettering”, futuristic and Bauhaus typography, and the techniques of woodcutting and linocutting, which made it possible to highlight the figures and create full and simple forms, consistent with the taste of the time. In fact, woodcutting significantly contributed to the consolidation of the Uruguayan cultural field from the 1920s onwards. Its images worked as references of social cohesion among writers and visual artists until the late 1960s, generally in connection to the literature of the time and the narratives linked to social criticism. As argued by Gabriel Peluffo Linari,³⁸ in most cases xylographic practice was cultivated as a strongly illustrative discipline, subsidiary to historical, literary, political or aesthetic-doctrinarian narratives, and in connection to a kind of figuration framed within social realism.

It is only in the early seventies that drawing and the various forms of printmaking processes occupied a prominent place as an autonomous, and often exclusive manifestation of a great number of artists. This was a time of great “editorial and graphic frenzy among authors, readers and publishers” in which many publishing houses were founded and numerous weeklies and magazines were published on an almost weekly basis and with a remarkable thematic and authorial diversity. The intense political activity also generated an enormous amount of graphic work and “the theatrical groups, the national publishing houses, the annual presence of the Book and Engraving Fair, represented innumerable opportunities for visual communication”.³⁹

Institutions such as the National School of Fine Arts or the Engraving Club had an intense activity through the production of posters and the development of graphic techniques. As in other countries in the region, graphic initiatives of a collective nature were developed that rose awareness of the different social demands, in politically oppressive contexts of urgency, “articulating strategies of transformation and resistance that radically changed the ways of doing, the ways of establishing intersubjective links, of building communities and even the very circulation of graphic supports”. These materials - characterized as much by the precariousness of their components and media as by their graphic and distribution potential - circulated outside

38 Gabriel Peluffo Linari, ed., *El grabado y la ilustración: xilógrafos uruguayos entre 1920 y 1950* (Montevideo: Museo de Bellas Artes Juan Manuel Blanes, 2003), 7, 20.

39 Rodolfo Fuentes, *Del plomo al pixel, Una historia del diseño gráfico uruguayo*, Montevideo: Editorial La Nao, 2020, 35.

the field of art, evidencing the variety of graphic action tools that connect modes of vindication and dissidence at an international level..

Although this momentum was attenuated during the process of institutional rupture that took place between 1973 and 1985, in those years drawing also experienced a brief and rapid flourishing that broke with some of the predominant naturalistic tendencies of the 19th century.⁴⁰ Initially, these manifestations were mainly expressionist and achromatic, with an often “monstruous” and very detailed figuration, to later give way to a broader field of personal languages and styles. In every case, however, they shared a high technical and aesthetic level, as well as a strongly antiestablishment character, in the sense of the use of new codes to express contents linked to the social environment. As described by Jorge Abbondanza: “the plastic artist thus became a messenger, rendering his tools in the service of an allusive function and a metaphoric reach that accompanied the -certainly infuriated- moods the people experienced on the street, as the country faced more and more tension and could be headed to a multiple crisis (political, economic, social, cultural), from which it would emerge laboriously a long decade later”.⁴¹

Figure 2. Rafael Barradas, Study, c.1918, watercolor and pencil, paper, 23 x 32 cm, National Museum of Visual Arts (Inventory No.: v).



40 María Luisa Torrens, *El dibujazo* (Montevideo: Centro de Exposiciones del Palacio Municipal, 2009), 11.

41 Jorge Abbondanza, “El “dibujazo” de la década de los ‘70”. *Arte y Caricaturas*, August 25, 2009, http://arteycaricaturas.blogspot.com/2009/08/el-dibujazo-de-la-decada-de-los-70_25.html

Those years also saw a shift in the field of engraving, which began to move towards lyric figuration, emphasizing a poetics of subjectivity with new experimental resources. In general, there was a greater use of intaglio engraving and techniques such as silkscreen printing, relief engraving and the mechanical reproduction of offset drawings. Additionally, there appears a new type of non-illustrative production, of strong plastic-visual nature, which opposes the main trend, prone to illustration and drawing as tributaries of graphic design (Figure 2).⁴²

With the return of democracy, however, there was a process of “renovation” of the visual arts, which caused a detachment of the new generations of artists with the tradition of the great local masters. As Peluffo Linari explains, in this “wiping the slate clean” the aim was not to represent politics in art or try to respond to the social distress, but to create discourse strategies which, in themselves, constituted a political problem. There was, then, a great need to redefine identities, memories and territories that resulted from diverse cultural appropriations, which led to a marked interest in experimentation and the crossing of languages, the allegorical narrative support, and the use of the spectator’s real space and time.⁴³ However, the critic argues that the visual arts also then began to underestimate their possibilities for renewing the forms of social reflection in the symbolic field, promoting the creation of an interpretative community closed in on itself, as well as a latent state of “rumination”, which paralyzed the attempts at cultural transformation, affecting both the politics of representation and the relationship between production and reception of contemporary art.

Public policies and spaces of resistance

In terms of public policy, the first measures connected to the illustration sector refer to the organization of the *Salón Nacional de Bellas Artes* (National Fine Arts Salon). The event incorporated, since its inauguration in 1937, a “Drawing and Engraving Award”, and, since 1946, an “Illustration Award” which was maintained until 1966 under the categories “Award for the

42 Gabriel Peluffo Linari, eds., *Club de Grabado de Montevideo 1953–1993* (Montevideo: Museo de Bellas Artes Juan Manuel Blanes, 2012), 54.

43 Gabriel Peluffo Linari, “Uruguay posdictadura: poéticas y políticas en el arte contemporáneo”, in *Veinte años de Democracia*, ed. Gerardo Caetano (Montevideo: Ediciones Santillana, 2005), 435.

illustration of published book” and “Award for the illustration of unpublished book”. It is in 1967, in the frame of the XXXI National Salon of Fine Arts, that awards are unified with the purpose of overcoming the traditional (and now outdated) dichotomy between major and minor arts. But in 2014, the specific promotion of the sector was resumed again with the creation of the National Illustration Award for Children’s and Young People’s Literature for unpublished works.

This award is transformed once again into the Illustration Award through the incorporation of the categories “single Illustration” (2019) and “animated video-illustration” (2021). But in its latest edition (2023), it once again overcomes the distinctions between categories and artistic techniques by awarding two general illustration prizes. It maintains, however, a specific award for the promotion of animated video illustration, which is granted in collaboration with the Uruguayan Film and Audiovisual Agency (ACAU) in the framework of its actions to stimulate the production of national audiovisual works and projects. It also considers that artists must declare the use of artificial intelligence tools as an artistic technique, requesting information on the software used as well as on the copyright of the databases used in the creative process. Although controversial, this incorporation is the first experience of its kind in the framework of a state and national artistic summons, which will make it possible to gather information that will feed the subsequent development of eventual regulatory frameworks for the sector.

From the National Directorate of Culture of the Ministry of Education and Culture, this type of measures has been accompanied by initiatives to promote the participation of Uruguayan illustrators in the foreign commercial markets and circuits Through the Department of Creative Industries, with the support of Uruguay XXI – the agency responsible for the promotion of exports, investments and country image - their participation has been fostered in relevant international events such as: the Buenos Aires International Book Fair, the Guadalajara International Book Fair, the Bologna Children’s Book Fair, the Shanghai International Book Fair, the Nami Island International Picture Book Illustration Concours (Korea), the Golden Pinwheel Young Illustrators Competition Award (China), the *Iberoamérica Ilustra* (Mexico), The *Gran Salón México*, *Imaginario* (Peru) and *Iridka* (Spain). Support was also given to activities in the framework of exhibition and commercial agreements connected with editorial development, such as those organized by the *Cámara Uruguaya del Libro* (Uruguayan Book Chamber), a civil organization that holds the International Book Fair since 1978 and organizes the literature contest Bartolomé Hidalgo Award since 1988.

These policies have, in general, strengthened the visibility of authorial work and illustration as an artistic discipline which borders and connects strongly with other areas of the visual arts and visual communication. Unfortunately, however, there are no systematized data on the characteristics and impacts of this type of initiatives, which so far are developed as specific activities outside of a policy or strategy capable of overcoming the different periods of government.

Neither has there been continuity in specialized education.⁴⁴ The *Círculo de Bellas Artes* (1905) and the *Escuela de Artes y Oficios* (1915) trained many of the first “commercial artists” who worked in printing and publishing houses during the first decades of the 20th century. In the forties, the National School of Fine Arts was founded (1943) and initiatives oriented towards the professionalization of “draftsmen” appeared, such as the School of Commercial Arts of the agency *Publicidad Oriental* and the courses of “Commercial Advertising” and “Graphic Arts” of the *Universidad del Trabajo del Uruguay*. For a long time, there were also training options such as correspondence courses and those dictated in private academies or by different professionals in their private workshops..

In fact, besides the incentives to artists deployed by private sponsorships and international organizations, the emergence of specific training in design took place. In the midst of the process of democratic reconstruction, the inauguration of the first training center in the field responded to the problem of activating the national industrial production, finding a solution that at the same time met the local needs.⁴⁵ It was not until 1993 that the first Bachelor’s Degree in Graphic Design was founded (*Universidad ORT Uruguay*), which in 2002 was followed by the Graphic Design option in the Bachelor’s Degree in Arts at the National School of Fine Arts Institute (*Universidad de la República*) and later by the Bachelor’s Degree in Visual Communication at the current School of Architecture, Design and Urbanism of the same university (2009), and the Bachelor’s Degree in Graphic Design at the *Universidad de la Empresa* (2009).⁴⁶

44 Catálogo de la exhibición “Añón, un ilustrados de su tiempo” (Museo Nacional de Artes Visuales, mayo-julio 2017), 17-18 <https://mnav.gub.uy/catpdf/anon2017.pdf>

45 Jessica Stebniki and Martín Tarallo. “La enseñanza del diseño de comunicación visual en Uruguay: una revisión crítica de su historia reciente (1985-2015)” (*Universidad de la República*, 2018), 26.

46 The Industrial Design Center was also founded in 1988, under the Ministry of Education and Culture, whose graduates, in some cases, went on to enter the publishing market..

To this day, however, illustration lacks specific academic training or academic research that addresses the subject from the fields of art history and humanities. At the moment, the only publications refer to the catalogs of the Illustration Award and the coverage of illustration practitioners by the National Institute of Visual Arts in 2022.⁴⁷ Nor has there been any theoretical material produced on the discipline of graphic design in the country, which - despite some occasional efforts ⁴⁸ - “has a scarce specialized bibliography at the local level, the absence of an ad hoc institutional space and an almost non-existent ordered and classified documentary reservoir”.⁴⁹ Despite the creation in 2008 of the Center and Archive of Graphic Design and Advertising, under the Ministry of Education and Culture (Law 18.362, Art. 309), it is still necessary to “fill in the gaps in this body of knowledge” and “learn and record who is who in the construction of identities, of unique and unrepeatable references, of essential anchor points”.⁵⁰

Historically, there have also existed in the civil society associative initiatives of national, popular, and parastatal nature, which advocated an “independent culture” in the literary, cinematographic, musical, theater and plastic fields.⁵¹ Among these experiences, the *Club del Grabado de Montevideo* (Montevideo Engraving Club), founded in 1953 and whose public life lasted for approximately forty years, stands out. Tributary of the Mexican experience of the *Taller de Gráfica Popular* (Popular Graphics Workshop) and of the printmaking clubs of Porto Alegre and Bagé (Brazil), this group operated as a “graphic platform” which sought to popularize the practice and which –like other Latin American experiences—had in fact a vindicatory intention of the “proletarian public sphere”.⁵² During the dictatorship (1973-1985), the *Club del Grabado* operated as an enclave for the deliberation on and resistance to the collective and symbolic discourses that dominated the official public sphere. Although in the sixties its image production had come closer to drawing, in those years it was characterized by the predominance of the syntactic logic of the poster and the emergence of a figuration of high contrasts and formal definition. There was also a clear preeminence of

47 “Uruguay Ilustra”, Instituto Nacional de Artes Visuales, 2022.

48 These include the initiatives “Gráfica ilustrada del Uruguay (1950-1980)” (<https://graficailustrada.uy>) and “La patria” (<https://lapatria.uy>), developed independently by designers or groups of designers..

49 Rodolfo Fuentes, *Del plomo al pixel. Una historia del diseño gráfico uruguayo* (Montevideo: Editorial La Nao, 2020), 31.

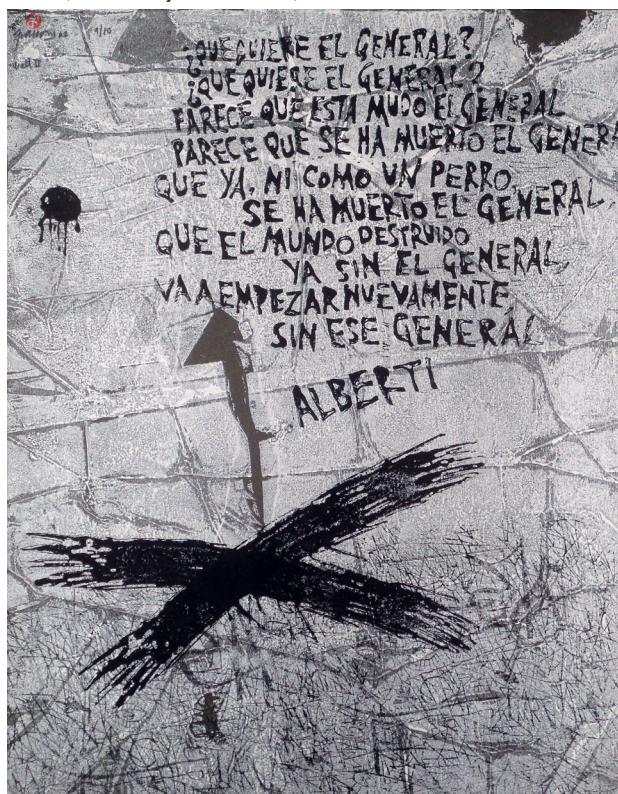
50 Rodolfo Fuentes, *Del plomo al pixel. Una historia del diseño gráfico uruguayo* (Montevideo: Editorial La Nao, 2020), 32.

51 Peluffo Linari, *Club de Grabado de Montevideo 1953–1993*, 15.

52 Peluffo Linari, *Club de Grabado de Montevideo 1953–1993*, 9, 51.

resources such as the representation of ties, seals, adhesive tapes and other elements of closure or concealment, as well as the use of torn or fissured full spots as an allegory of cracking.⁵³

Figure 3. Antonio Frasconi, WALL II - Alberti, 1962, engraving, 60 x 76 cm, National Museum of Visual Arts (Inventory No.: 4932).



Another enclave for the resisting graphic art was the “*Feria Nacional de Libros, Grabados, Dibujos y Artesanías*” (National Fair of Books, Engravings, Drawings and Crafts) (1960-2006) (later “*Feria del Libro*” / Book Fair) organized by a group of artists and intellectuals with the aim of supporting the Uruguayan authors and editions.⁵⁴ Like the *Club del Grabado*, this space worked as an anti-dictatorship militant environment which questioned the

53 Peluffo Linari, *Club de Grabado de Montevideo 1953–1993*, 75.

54 Fundación Nancy Bacelo. *Una historia en imágenes. 47 años de la Feria Nacional de Libros, Grabados, Dibujos y Artesanías* (Centro de Fotografía de Montevideo, 2014).

reference system of traditional representation, promoting the search for new forms of expression. With a constant concern for the material aspects of edition, the fair established a crossover between the arts and a special balance between literature and the plastic arts, with which it was identified into the 21st Century (Figure 4).⁵⁵ Its startup coincided, also, with the launch of the illustrated poetry magazine, which would later become the publishing company *7 Poetas Hispanoamericanos* (7PH) (7 Spanish-American Poets), which proposed a clear aesthetic posture towards poetry creation (Figure 3).

Figure 4. Poster for the 3a. Feria Internacional del Libro (1980), Colecciones Digitales, Biblioteca Nacional.



55 Alejandra Torres, “Mujeres editoras en el Uruguay: la labor pionera de Nancy Bacelo y el sello 7 Poetas Hispanoamericanos”. *Lectora* 25 (2019): 211.

In a context of increasing social conflict, these initiatives brought together many members of the Uruguay Engraving Club, the School of Fine Arts and the independent theater groups, fostering spaces of dialogue and exchange networks among intellectuals and artists. However, the restrictions imposed as of 1973 and the State's repressive measures – raided warehouses, burnt books, imprisonments and exiles – made it difficult for them to survive, seriously affecting the cultural work and artistic production. It was not until the return of democracy that many of these projects were resumed once again, although most of the artistic practices carried out in the seventies and eighties did not have an ample diffusion and had few opportunities for the exchange of experiences due to the situation of isolation and control produced by the political reality.⁵⁶

Currently, in the specific field of graphic art, spaces of resistance are not necessarily associated to political groups, organizations or institutions, but are articulated through individual voices which are channeled and amplified through means such as personal computers, home printers, mobile phones and social networks with their own internet connections. This kind of graphic action – of hyper-individualized characteristics or of “do it yourself” --- often complements the editorial or commercial activities, circulating a multiplicity of messages of powerful visual impact which vindicate rights, bring causes to light, and propose exercises of memory and argumentations which question or denounce the *status quo* (Figure 5). There are also initiatives that delve into the ethical question and the social responsibility involved in the trade, in the frame of social communication. In these cases, illustrators address the role of art as a tool to deal with specific problems connected with development or especially complex social, political and cultural issues, such as gender, mental health, digital violence, communication of science and technology, visual journalism and measures in the frame of the COVID-19 pandemic.

56 May Puchet. “Estética y política en el arte contemporáneo. Un estudio de las prácticas artístico-políticas en Uruguay, Argentina y Chile durante los años setenta y ochenta” (Universidad de la República, Montevideo, 2016), 76.

Figure 5. "Where are they?", illustration by Daniela Beracochea for the II March of Silence organized and convoked by Mothers and Relatives of Uruguayans Detained-Disappeared (1997).



The illustration sector

The Uruguayan art market is of very small dimensions if compared to large international centers like London or New York, and is also less dynamic in terms of the appearance and acceptance of new artists. However, in recent years there has been a growing trend whose analysis has been completely left out of the agenda of economic discipline, since there are virtually no technical studies in the area or models that account for its behavior.⁵⁷ In the specific case of illustration, besides, it is possible to argue that there has been a strong development, not only in connection with the publishing sector, but together with others of more recent impulse, such as videogames, audiovisual production, and urban art.

57 Chioffi, Javier and Matías De Vecchi. "Formación de precios de pintura nacional en subasta: un modelo y su aplicación" (Universidad de la República, 2010), 1.

Despite the absence of updated data, it is also possible to state that there is a greater naturalization of its language by the public, who have become used to seeing it in the press, the virtual media, television and street posters. We have not yet reached the point where people fully value authorship, the work process behind every piece or the fact that the artist is Uruguayan, and there also persist challenges in terms of the tension between art and function (Pintos 2020). In spite of this, as argued by Darío Marroche, organizer of “*Microutopías – Feria de Arte Impreso de Montevideo*” (Micro-utopias – Montevideo Printed Art Fair) (<http://microutopias.press>), there is a reevaluation of its importance at the communicational level and a greater sense of belonging and identification of the sector.⁵⁸

This has also been clearly described by leading figures like Carolina Curbelo, who has been boosting the scopes of Uruguayan design for 11 years, from her blog “*Mirá Mamá*” (www.miramama.com.uy): “many good things have happened since 2010 (...): the Uruguayan Chamber of Design was created; *La Pasionaria*, a local design store led by Rossana de Marco, a member of the Chamber, opened in the Old City; Agustín Menini and Carlo Nicola inaugurated the industrial design studio, one of the most renowned in Montevideo; and the University of the Republic incorporated the graphic design career (...). All this, besides professionalizing the task, has generated a critical mass of public that identifies and consumes design, to which we should add an economic context that has allowed, in recent years, for the return of Uruguayans who were abroad and have a different visual culture, and the universalization of the social networks and access to online information”.⁵⁹

Even if there are no specific data for the illustration sector, in quantitative terms, the available reports on the economy of culture indicate that the sectors of books and periodical publications, and plastic arts and photography, generate an added value equal to 26% and 5% of the GDP of the cultural product, which in 2012 was equal to 0.93% of the GDP.⁶⁰ Between the activities of editing and publishing of books, newspapers, journals and magazines, a gross added value of more than US\$ 81 million was generated in 2012, while in 2009 the total plastic arts market amounted to almost US\$ 12 million.

58 Marroche, Darío. 2022. Interview by authors. Montevideo. March 2022.

59 Fabio Guerra, “Diseñándonos”. Brecha, July 3, 2020, <https://brecha.com.uy/disenandonos>

60 Oficina de Planeamiento y Presupuesto, *Tendencias y factores de cambio en la economía de la Cultura*, Hugo Achugar, ed., Montevideo, 2017. <https://opp.gub.uy/sites/default/files/inline-files/Informe%20Ciudadan%C3%ADa%20Cultural.pdf> (Accessed December 21, 2022), 15.

Uruguay is characterized for being the Latin American country with the greatest book production per inhabitant. Although there exists a marked trend towards market concentration (one of the three most important multinationals concentrates 40% of sales), the country has a long tradition of independent or “boutique” publishing companies, which actively promote the emergence of new generations of writers.⁶¹ These publishers have achieved great regional prestige, distinguished by the originality and singularity of their productions. And even if there still are challenges in terms of the professionalization of the sector, its development has gone hand in hand with the offer of specific training courses for the sector, such as diplomas in edition, production and editorial design.

A dynamization of the contemporary art market can also be recognized, which is accompanied by a search for specific training, aimed at experimental production and the emergence of a new generation of professionals. In spite of this, there exists a high concentration of the activity (in 2009, 25% of the artists generated 70% of the income) and the most consistent nucleus of the local market is constituted by furtive buyers of works by renowned or “rediscovered” artists, in the context of the latest historical revisions, whose offer is concentrated in specialized galleries and auction houses.⁶²

As an experimental or emerging art, graphic art has few specialized gallery owners and significant interlocutors. Unlike the great *marchands* operating in the international circuit, gallery owners in Uruguay do not specialize in the professional development of artists and their introduction abroad, which is paramount in such a reduced internal market.⁶³ Their attitude is in general conservative – risk averse – and passive – devoted almost exclusively to selling – and so the visibility and promotion of graphic and emerging artists greatly depend on the spaces provided by state calls, the cultural services of foreign institutions and the private spaces of alternative nature.

Unlike the problems faced by contemporary Uruguayan artists,⁶⁴ limitations to access the international illustration circuit are generally overcome by the ease of participation in the various events connected to it, such as fairs, congresses, contests or residencies. However, perhaps because of their performance in a comparatively small and still developing market, illustrators

61 Sergio Israel, “Libros en Uruguay: un mercado pequeño de grandes lectores”. El País, February 16, 2020, <https://www.elpais.com.uy/cultural/libros-en-uruguay-un-mercado-pequeno-de-grandes-lectores>.

62 Gabriel Peluffo Linari, “Uruguay posdictadura: poéticas y políticas en el arte contemporáneo”, 435.

63 Malena Rodríguez and María de la Paz Besada, “El arte uruguayo: un estudio sobre el mercado y la pintura como opción de inversión”. (Universidad de la República, 2004), 31.

64 Juan Rulfo and Patricia Bentancur, eds., *Panorama del arte contemporáneo en Uruguay* (Montevideo: Centro de Exposiciones Subte, 2016), 8.

face challenges in terms of the promotion and negotiation of their works in the context of foreign legal and commercial environments. In this sense, there are challenges in the professionalization of the role of the illustration agent and the creation of associative strategies that promote the activity and the consolidation of the uses and regulations covering professional practice.

As a whole, both sectors employ a total of 5,471 people, with a high predominance of the book and publication sector (40% of the occupation of the cultural sector) over that of plastic arts. However, one of the historical characteristics of the cultural sector is its high level of informality, whether regarding the forms adopted by the employment of workers, or in the manner in which the business is carried out or the contents are accessed, especially given the proliferation of technologies which allow for reproduction at very low costs.

An example of this is that the law on the Statute of the Artist and Related Trades (No. 18.384), passed in 2008 to standardize employment and access to security in the performing arts, does not consider visual artists at any time. Experts have additionally pointed out that, as long as the remuneration for activities performed continue to be low, the workers themselves will have an incentive to remain outside the formal sector whenever possible, either to avoid paying taxes or because they are covered by social security through another main occupation. At the same time, there is also a strong tax and bureaucratic burden that limits the management of working capital in small companies, which finally opt for contracts which do not comply with the regulations.⁶⁵

As summarized by Susana Dominzain: “in Uruguay, the cultural labor market turns to be – with some exceptions – not very profitable for the workers. Regardless of the cultural area they belong to and the geographic location they are in, most of them live off other jobs (...) Thus, while a selection of artists consolidate their income sources and their careers, others must develop their profession by performing other jobs and never get to receive the expected public recognition; in the technical sector that accompanies artistic work, people work freelance for long hours and it is difficult to achieve work stability; while the job of those who work in cultural management remains in an undetermined grey area, not forgetting that many times these roles are performed by the same people, authentic “entrepreneurs” of culture”.⁶⁶

65 Oficina de Planeamiento y Presupuesto, *Tendencias y factores de cambio en la economía de la Cultura*, 30.

66 Susana Dominzain, “Uruguay: Artistas ante la nueva legislación laboral”. *Artelegie*, n° 17 (2021): para.38.

Another expression of the informality in the field of culture is associated with the forms of access to content, especially the role of copyrights. This problem became manifest in 2019, when the Senate rejected a bill to extend copyrights from 50 to 70 years (Act N.º 9.739). Without approving any changes to the current regime, the parliamentary debate addressed issues as diverse and relevant as access to cultural heritage and the right of access to culture, the regulation of publishing contracts to prohibit the abusive terms to which artists are subjected, the transparency of copyright collecting societies and their very high administrative discounts, the stock of assets of intermediary companies, and the urgent need to guarantee a solid social security for artists, allowing them to have health coverage and a dignified retirement.

Impacts and opportunities of the pandemic

In general terms, the impacts and opportunities generated by the pandemic in the illustration sector were framed both within the local trends and in the movements observed in recent years at a South American level, which is verifiable not only through in-depth interviews with qualified informants, but also through the several online discussions and forums that have taken place since March 2019. In line with the sector's typical tensions, such effects may be linked to both the commercial activities or work carried out on commission, and to the areas of authorial production, including the action-art actions. However, these dimensions often coexist and feed back into each other, working as parts of a single phenomenon.

In the first place, illustration was affected by the cancellation of mass events and activities, such as theater and music shows, which generally demand significant visual and advertising production. This was, in some cases, compensated by the growth in the demand that occurred in the audiovisual⁶⁷ or videogame sectors⁶⁸ or by the institutions and commercial brands that employed graphic design and visual communication to spread public health messages, like stay home or keep physical distancing. There

67 Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, *Audiovisual: una industria con futuro*, Montevideo, 2021. <https://www.ceres-uy.org/wp-content/uploads/2021/06/CERES-Analiza-7-Audiovisual-Una-industria-con-futuro.pdf> (Accessed December 21, 2022), 9.

68 "Mujeres y videojuegos en Uruguay - Por un futuro más igualitario", Deutsche Welle, accessed December 21, 2022, <https://www.dw.com/es/mujeres-y-videojuegos-en-uruguay-por-un-futuro-m%C3%A1s-igualitario/av-59805426>

was also major digital development by many organizations, and new digital content was created to respond to the set of needs of the users that had to educate the children, keep connected, and socialize from their sitting rooms, stay physically and mentally well.⁶⁹

Somehow, the impacts of COVID-19 reconfigured the model and the production processes of the design sector. The range of services offered was expanded and there was an increase in the use of remote access to repositories for distributed online work, as well as of the use of productivity and collaborative tools and applications (mural, slack, trello, asana, Monday, miro, etc.). Although these changes greatly depended on the kind of company (size, years in business and sector with which they were mainly connected), there has been a shift towards digital services that require graphic design and, consequently, the clients with whom they work have become more flexible.⁷⁰

Although at the moment there are no aggregated or systematized data that account for such phenomena, the particular experience of Carolina Curbelo can be mentioned as an example: “despite the personal effects of the pandemic, these have been great two years for studio illustration, work commissioned for advertising, communication, at corporate and organizational levels. There was a high need for continuously communicating, and illustration is a good tool to communicate in difficult times, for example: to create animations of brochures explaining health measures in poor neighborhoods or to produce infographics and graphs with scientific information. Scientific illustration, in particular, had a very important boom, whether for articles, television news, YouTube videos and social networks. Demand grew to such point that there was an increase in the number of illustrators dedicated to these topics, and the experience and professionalization of the sector was boosted.”⁷¹

From Curbelo’s perspective, in a small internal market such as this, the activation of the demand brought about by the pandemic accelerated the

69 “Aprendizajes desde el diseño durante la pandemia”, Cámara de Diseño de Uruguay CDU, accessed December 21, 2022, <https://cdu.org.uy/aprendizajes-desde-el-diseno-durante-la-pandemia/#:~:text=Interiorizar%20el%20pensamiento%20de%20dise%C3%B1o,procesos%20internos%20y%20del%20personal>.

70 Adrián Bendelman, Diego Traverso, Diego and José Alonso, “Identificación de desafíos, expectativas y perspectivas a partir de la crisis actual de las empresas del sector de diseño, audiovisual y música” (Montevideo: Sinergia, 2021): 7.

71 Curbelo, Carolina. 2022. Interview by authors. Montevideo. March 2022. Graphic Designer with studies in Cultural Space Management. Between 1999 and 2008 she worked as Art Director in advertising in Spain. In 2008 she returned to Uruguay, where she is a university professor and freelancer. Co-founder of the contemporary art gallery KIOSCO, she is a member of the artistic collective Ghierra Intendente. She has been winner, curator and jury of the Illustration Award. She actively participates in projects related to the professionalization and dissemination of design/illustration in Uruguay, open data, equity and women’s rights.

professional careers of illustrators, because it implied their exposure and need to respond to an unusual amount of work demands. In many cases, this generated a fast learning of the quotation formats and methods, proposal presentation, project assembly and compliance with work deadlines, which otherwise would have occurred in a much longer term. This coincided, besides, with a generalized trend toward greater training, since the slowdown of the business situation in cultural and creative industries lowered the cost of opportunity of the training of human capital and many actors started to work towards diplomas, post-graduate degrees and specific training courses on themes connected with their activity.⁷²

On the other hand, during the pandemic the editorial sector suffered the greatest crisis in many decades.⁷³ During 2020, sales were down 25% from the average of previous years, and many launches were delayed and suspended.⁷⁴ This blow was particularly hard for small independent publishing companies, who faced difficulties in meeting their commitments with printers and copyrights, as well as for children's and young people's literature, which represents 20% of national editions, and whose circulation and promotion generally occurs through talks and activities in educational centers or editorial fairs. In this genre, in particular, the pandemic also generated visible reflections around the need for illustration to adapt so as to include the context, in terms of feelings and everyday life in the new normal. To a certain extent, the recognition of illustration as a language of great communicational power that offers opportunities for the expansion of the inner world in times of pandemic becomes evident.

As described by Dani Scharf, recognized by Lürzer's Archive as one of the 200 Best Illustrators Worldwide: "I used to be much more optimistic. Currently I have great uncertainty, which is part of the darkness that sometimes embraces me. I don't know what will happen; I don't know if anyone knows, and so I live day to day. I do know that this will affect behaviors and procedures (...) At times I doubt, and I fear, that such a stark reality will make our ongoing projects lose their validity. Is the children's book I wrote before the pandemic and which is now ready to be published as broad and

72 Bendelman et al., "Identificación de desafíos, expectativas y perspectivas a partir de la crisis actual de las empresas del sector de diseño, audiovisual y música", 12.

73 Ignacio Alcuri, "Libros: de la crisis mundial de los fletes a la industria editorial uruguaya", *La Diaria*, November 10, 2021, <https://ladiaria.com.uy/libros/articulo/2021/11/libros-de-la-crisis-mundial-de-los-fletes-a-la-industria-editorial-uruguaya/>

74 Martín Otheguy, "La Nada acecha Fantasía. La pandemia puso en suspenso y contra las cuerdas a la literatura infantil en Uruguay", *Montevideo Portal*, January 8, 2021, <https://www.montevideo.com.uy/Tiempo-libre/La-pandemia-puso-en-suspenso-y-contra-las-cuerdas-a-la-literatura-infantil-en-Uruguay-uc775072>

flexible as to absorb this context, and does its metaphor manage to include it? It really gives me great uncertainty. I have a series of produced and edited works. But they are all from before; none of them mention the pandemic.”⁷⁵

In some cases, the impacts of the pandemic also gave way to new opportunities for innovation, such as the strengthening of virtual stores. Although these solutions could not emulate the type of cultural encounter generated in face-to-face spaces, the development of marketing and online strategies allowed some publishers to survive and even broaden their customer profile. According to the Chamber of Digital Economy of Uruguay, in 2020 many Uruguayan companies experienced a five to tenfold growth in their online channel, reaching turnover levels similar to those of brick-and-mortar stores.⁷⁶ In line with the international trends,⁷⁷ there was also an important boom of online auctions, traditionally devoted to the sale of art and antiques⁷⁸ and a growth of the proactive use of Instagram and the different social networks for market positioning and the commercialization of works, both directly and through intermediaries.

Similarly, undertakings such as “*Rastro: bazar del autor uruguayo*” (an itinerating market that promotes local art in different manifestations and formats), “*Microntopías: feria de arte impreso de Montevideo*” (which seeks to exhibit and stimulate the independent production of publishers, collectives and graphic artists), or “Hungry Art” (a fully online gallery which offers works in “print” format), were consolidated. As Cecilia Gervaso, founder of “Hungry Art” (<https://hungryart.art>) narrates: “the gallery was uploaded to the Internet in the middle of the pandemic, after working on it for a year and a half. And, contrary to what one might think, the date was not unfortunate at all. The quarantine forced people to spend more time in their homes, which awoke their desire to transform them into a more pleasant place. This helped sales to be higher than expected”.⁷⁹

75 Pablo Fernandez and Dani Scharf. “Tiempo para cambio de piel”. Facebook. June 21, 2020. <https://www.facebook.com/yonder.uy> (Accessed on 27 February 2022).

76 “Ventas web tuvieron un crecimiento de 81% durante 2020”, Cámara de la Economía Digital del Uruguay, accessed December 21, 2022. <https://www.cedu.org.uy/ventas-web-tuvieron-un-crecimiento-de-81-durante-2020/>

77 James Tarmy, “Is the Fastest-Growing Segment of the Art Market the Cheapest?”, Bloomberg, January 29, 2022, <https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-01-29/is-the-fastest-growing-segment-of-the-art-market-the-cheapest>

78 “La nueva realidad para Bavastro: 18 mil clientes en la plataforma y más rubros”, El Observador, January 22, 2022, <https://www.elobservador.com.uy/nota/la-nueva-realidad-para-bavastro-18-mil-clientes-en-la-plataforma-y-mas-rubros-2022128214719>

79 Alejandra Pintos, “¿Por qué la ilustración y la fotografía son cada vez más populares en decoración?” (Revista Galería, November 20, 2020, <https://galeria.montevideo.com.uy/Revista-Galeria/-Por-que-la-ilustracion-y-la-fotografia-son-cada-vez-mas-populares-en-decoracion--uc771036>

Secondly, the illustration sector was highly affected by the cancellation of the editorial fairs, both traditional and independent. In the years before the pandemic, the Uruguayan artists actively participated in international events that opened up commercial and professional development opportunities, but the suspension of these opportunities implied that many of them had to transform their participation in person into other ways of exchange, participating in online courses, workshops, encounters, forums, and even artistic residencies. An example of this is the organization of the residency program “*Inmersiones Irudika*”, held within the framework of the *Encuentro Internacional Profesional de Ilustración en Euskadi* (Spain), which in 2021 was completely virtual. That is to say that the selected Uruguayan and Spanish illustrators worked together in the production of the graphics for the next edition of this event through a blog.

The pandemic also promoted the organization of large cultural events in hybrid format (groups of 20 to 50 people are gathered in smaller face-to-face spaces and the event is presented digitally), which encouraged the participation among specialized intermediaries, the work in practice communities, and the creation of connections through chat, live streams and open virtual spaces.⁸⁰ An example of this is the organization of the *Festival de Ilustración y Literatura Expandida* – FILEXPANDIDO (2020), the international fair of independent publishing and artistic experimentation that takes place in Salvador de Bahia (Brazil) and which in 2020 adopted a hybrid format and an open crowdfunding mechanism.

On the other hand, despite the fact that many international events were postponed, there was a phenomenon of strengthening and broadening of the pre-existing networks, as well of creation of new commercial and collaboration opportunities through the new technologies. Even though in many cases these new connections did not replace or surpass the links created in person, communication relationships through virtual means have become naturalized, both locally and internationally. This is especially evident in relation to the independent encounters and fairs, which are characterized by a strong anarchic position, questioning the power of the large publishing houses.

In South America, the independent publication or graphic art fairs (“*feds*”) are becoming more and more common. These encounters, which last between

80 Inter-American Development Bank, *La pandemia pone a prueba a la economía creativa: Ideas y recomendaciones de una red de expertos*. Washington: Inter-American Development Bank, 2020, 5.

two and four days and gather a wide editorial diversity, seek to strengthen the publisher-reader link and boost the microeconomies connected to the world of books. As a response and alternative to the increasingly business-oriented profile that international fairs (“*fiels*”) have been adopting, these events present themselves as a way of creating community (and not only reading community), of forging ties (and not only professional ties), and of building solidarity among agents of the cultural field, who are diverse although relatively similar in size.⁸¹ However, due to cost issues, many of these fairs tended to gather mainly those nearby, for which this “virtualization” generated by the sanitary measures somehow had a beneficial effect.

In some cases, the migration of the activities to the net made it possible to overcome traditionally existing barriers in terms of the costs of the transfers and the location capacity of the spaces, fostering the encounter of actors with similar interests who would otherwise not have been able to meet face to face, or who would have coincided in bilateral meetings and not necessarily for group reflection or exchange. These virtual encounters sometimes made it possible to burst the systemic bubble, incorporating new participants and audiences and promoting the planning of regional events and networking or collaborative work for the post-pandemic. An example of this is the initiative “*Independiente de todo*” (<https://microutopias.press/independentedetodo>), whose objective is the promotion of cooperation and the support of the independent sector during the pandemic context. In other cases, the cancellation of the international events caused the strengthening of some local circuits. Such is the case, for example, of the *Microutopías* fair, which in its face-to-face edition of 2021 only received representation from Uruguayan projects of printed art. As argued by its organizer, Darío Marroche, this made it possible to verify the existence of very elaborate projects, which indicates deep searches, collaborations among artists, experimental games, and multidisciplinary crossings that denote a clear consolidation of the sector (Figure 6).⁸²

81 Erich Schierloh, “Las ferias editoriales como espacio comunitario”, accessed December 21, 2022. <https://escaramuza.com.uy/nota/las-ferias-editoriales-como-espacio-comunitario/600>.

Adrián Bendelman

82 Marroche, Darío. 2022. Interview by authors. Montevideo. March 2022. Architect and graphic artist, he works as a publisher in visual arts, coordinating “microutopías” since 2014. He is organizer of the Print Art Fair of Montevideo, Coordinator of the platform “Publication Studio Montevideo”, as well as curator of other initiatives on print and related publications. He researches publication as a situated and critical artistic practice.

Figure 6. Micro-utopías – Montevideo Printed Art Fair (2021). Photography: Dario Marroche.



Finally, the pandemic exposed many social problems that already existed, renewing the role and potential of graphic expressions as insurgency tools. Secluded in their homes, many artists had time to reflect, resume their own projects, and deepen their authorial production, apart from commissioned works. In many cases, what happened is what Dani Scharf defines as a “greenhouse effect in which one’s own projects, and through virtuality, one’s connections with others blossomed”,⁸³ the fruits of which – of a more experimental, interdisciplinary and powerful nature – are beginning to be observed only now in the networks, fairs and encounters. From this point of view, the sector has not stalled its development, has not come to a standstill, but in the frame of the pandemic, some of its facets have slowed down and eventually changed course.

Final remarks

Uruguay is a young country of modest physical and demographic scale that has outstanding artists of strong graphic tradition who have spread their seeds of talent and passion among the new generations. It is on these foundations that the new generations are currently making their way in the

83 Scharf, Dani. 2022. Interview by authors. Montevideo. March 2022. Dani Scharf, Illustrator and Art Director, he navigates the publishing world and creative universes. He creates illustrations for books, magazines, posters and records. He has been winner, curator and jury of the Uruguayan Illustration Award..

authorial search, in a sector that is empathetic with the public, but that, in turn, is always looking for means to make itself visible; to be able to say, resist and survive.

Although there is considerable scarcity in terms of the availability of data on the sector, it is also possible to conclude that Uruguayan illustration is anchored in a solid artistic tradition and a community that has been characterized by gathering around a common objective of “resistance” that strains the balance between the functional and social aspects of the discipline.

There are still important structural weaknesses surrounding the social, professional and economic status of artists, as well as of updated information on the opportunities and challenges in terms of the activity linked to cultural industries and the possibility of internationalization of local artistic production. However, based on the bibliographic and qualitative information gathered, it is possible to argue that there are public policies and private actions aimed at promoting the sector that - although lacking an apparent long-term strategy - have had successful results in terms of the visibility of the work of authors..

The players interviewed indicate, on the other hand, that for the Uruguayan artists and professionals who are used to looking beyond the limited national market, the time of the pandemic has allowed them not only to consolidate and professionalize projects, but also to receive increasing demand in several platforms and media, both physical and digital. In the pandemic scenario, distances appear to have been played down and many of the creators have dared to go out, to associate with others, to invite, to propose, to show themselves and explore outside the usual places and comfort zones.

In the immediate future, however, there are challenges that will require not only the advancement of existing weaknesses but also the development of new strategies for the positioning of artists in the artistic and commercial market. These challenges have to do, mainly, with the development of legal frameworks that establish parameters for the ethical use of new technological tools, especially with reference to artificial intelligence applications. From an optimistic point of view, it could be expected that the urgency of this context will force the resolution of the problems that have been afflicting the sector for the longer term.

Acknowledgments: Investigation, Maria Frick and Cecilia Bertolini. Translation: Susan Leaman. Artists and qualified informants interviewed: Carolina Curbelo (Uruguay. Graphic designer. Professor at University ORT Uruguay); Ms. Flavia Bomfim (Brazil. Illustrator and curator of the Festival of Illustration and Literature of Bahia – FILEx); Mr. Darío Marroche (Uruguay. Creator of Microutopias - Montevideo Printed Art Fair); Mr. Dani Scharf (Uruguay. Illustrator, winner of various national and international awards); Mr. Diego Traverso (Specialist in Economics of Culture).

Bibliographical references

“La nueva realidad para Bavastro: 18 mil clientes en la plataforma y más rubros”. *El Observador* (Uruguay), January 28, 2022. <https://www.elobservador.com.uy/nota/la-nueva-realidad-para-bavastro-18-mil-clientes-en-la-plataforma-y-mas-rubros-2022128214719>

Abbondanza, Jorge. “El “dibujazo” de la década de los ‘70”. *Arte y Caricaturas*, (blog), August 25, 2009. http://arteycaricaturas.blogspot.com/2009/08/el-dibujazo-de-la-decada-de-los-70_25.html

Achugar, Hugo, ed. *Poesía e ilustración uruguaya, 1920-1940*. Exhibition catalogue, Museo Figari, Montevideo, 2013.

Alcuri, Ignacio. “Libros: de la crisis mundial de los fletes a la industria editorial uruguaya”. *La Diaria* (Uruguay), November 10, 2021. <https://ladiaria.com.uy/libros/articulo/2021/11/libros-de-la-crisis-mundial-de-los-fletes-a-la-industria-editorial-uruguaya/>

Asociación de Impresores y Anexos del Uruguay. *Exposición Nacional de las Artes Gráficas*. Exhibition catalogue, Asociación de Impresores y Anexos del Uruguay, Montevideo, 1945.

Bendelman, Adrián, Traverso, Diego and José Alonso. *Identificación de desafíos, expectativas y perspectivas a partir de la crisis actual de las empresas del sector de diseño, audiovisual y música*. Montevideo: Sinergia, 2021.

Bogione, Ricardo. *Vibración gráfica. Tipografía de vanguardia en Uruguay (1923-1936)*. Exhibition catalogue, Museo Nacional de Artes Visuales, Montevideo, 2013.

- Cámara de Diseño de Uruguay. “Aprendizajes desde el diseño durante la pandemia”, CDU (blog), April 30, 2020. <https://cdu.org.uy/aprendizajes-desde-el-diseno-durante-la-pandemia/#:~:text=Interiorizar%20el%20pensamiento%20de%20dise%C3%B1o,procesos%20internos%20y%20del%20personal>
- Cámara de la Economía Digital del Uruguay. “Ventas web tuvieron un crecimiento de 81% durante 2020”, *Novedades* (blog), August 17, 2021. <https://www.cedu.org.uy/ventas-web-tuvieron-un-crecimiento-de-81-durante-2020/>
- Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social. *Audiovisual: una industria con futuro*. Montevideo: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, 2021. https://ceres uy/index.php/estudios/ficha_estudio/15
- Chiossi, Javier and Matías De Vecchi. “Formación de precios de pintura nacional en subasta: un modelo y su aplicación”. Undergraduate Thesis, Universidad de la República, 2010.
- Curbelo, Carolina. 2022. Interview by authors. Montevideo. March 2022.
- Deutsche Welle, “Mujeres y videojuegos en Uruguay - Por un futuro más igualitario”, *Deutsche Welle* (Alemania), November 12, 2021. <https://www.dw.com/es/mujeres-y-videojuegos-en-uruguay-por-un-futuro-m%C3%A1s-igualitario/av-59805426>
- Dominzain, Susana. “Uruguay: Artistas ante la nueva legislación laboral”. *Artelogie*, n° 17 (2021), <https://doi.org/10.4000/artelogie.10319>
- Fernández, Pablo and Dani Scharf. “Tiempo para cambio de piel”. Facebook. June 21, 2020. <https://www.facebook.com/yonder.uy>
- Fundación Nancy Bacelo. *Una historia en imágenes. 47 años de la Feria Nacional de Libros, Grabados, Dibujos y Artesanías*. Exhibition catalogue. Centro de Fotografía de Montevideo, 2014.
- Guerra, Fabio. “Diseñándonos”. *Brecha* (Uruguay), July 3, 2020, <https://brecha.com.uy/disenandonos>
- Gutiérrez Viñuales, Rodrigo. “Modernidad rioplatense. Ilustradores de libros en Uruguay en una era de transformaciones artísticas (1920-1934)”. *Temas de la Academia*, n° 11 (2014): 72-84.

Inter-American Development Bank. *La pandemia pone a prueba a la economía creativa: Ideas y recomendaciones de una red de expertos*. Washington: Inter-American Development Bank, 2020.

Israel, Sergio. “Libros en Uruguay: un mercado pequeño de grandes lectores”. *El País* (Uruguay), February 16, 2020. <https://www.elpais.com.uy/cultural/libros-en-uruguay-un-mercado-pequeno-de-grandes-lectores>

Marroche, Darío. 2022. Interview by authors. Montevideo. March 2022.

Oficina de Planeamiento y Presupuesto, *Tendencias y factores de cambio en la economía de la Cultura*, Hugo Achugar, ed.. Montevideo: Presidencia de la República, 2017 <https://opp.gub.uy/sites/default/files/inline-files/Informe%20Ciudadan%C3%ADa%20Cultural.pdf>

Otheguy, Martín. “La Nada acecha Fantasía. La pandemia puso en suspenso y contra las cuerdas a la literatura infantil en Uruguay”. Montevideo Portal, January 8, 2021. <https://www.montevideo.com.uy/Tiempo-libre/La-pandemia-puso-en-suspenso-y-contra-las-cuerdas-a-la-literatura-infantil-en-Uruguay-uc775072>

Peluffo Linari, Gabriel, ed. *Club de Grabado de Montevideo 1953–1993*. Exhibition catalogue, Museo de Bellas Artes Juan Manuel Blanes, Montevideo, 2012.

Peluffo Linari, Gabriel, ed. *El grabado y la ilustración: xilógrafos uruguayos entre 1920 y 1950*. Exhibition catalogue, Montevideo: Museo de Bellas Artes Juan Manuel Blanes, 2003.

Peluffo Linari, Gabriel. “Uruguay posdictadura: poéticas y políticas en el arte contemporáneo”. In *Veinte años de Democracia*, ed. Gerardo Caetano. Montevideo: Ediciones Santillana, 2005: 435-462.

Peluffo Linari, Gabriel. *Historia de la pintura uruguaya – Tomo 1. El imaginario nacional- regional (1830-1930)*. Montevideo: Banda Oriental, 1999.

Pintos, Alejandra. “¿Por qué la ilustración y la fotografía son cada vez más populares en decoración?”. *Revista Galería*, November 20, 2020. <https://galeria.búsqueda.com.uy/Actualidad/-Por-que-la-ilustracion-y-la-fotografia-son-cada-vez-mas-populares-en-decoracion--uc771036>

Puchet, May. “Estética y política en el arte contemporáneo. Un estudio de las prácticas artístico-políticas en Uruguay, Argentina y Chile durante los

- años setenta y ochenta”. Masters Thesis, Universidad de la República, 2016.
- Rodríguez, Malena and María de la Paz Besada. “El arte uruguayo: un estudio sobre el mercado y la pintura como opción de inversión”. Undergraduate Thesis, Universidad de la República, 2004.
- Rulfo, Juan and Patricia Bentancur, eds. *Panorama del arte contemporáneo en Uruguay*. Montevideo: Centro de Exposiciones Subte, 2016.
- Scharf, Dani. Interview by authors. Montevideo. March 2022.
- Schierloh, Erich. “Las ferias editoriales como espacio comunitario”, *Escaramuza: Diversidad editorial* (blog), October 31, 2019. <https://escaramuza.com.uy/nota/las-ferias-editoriales-como-espacio-comunitario/600>.
- Stebniki, Jessica and Martín Tarallo. “La enseñanza del diseño de comunicación visual en Uruguay: una revisión crítica de su historia reciente (1985-2015)”. Undergraduate Thesis, Universidad de la República, 2018.
- Tarmy, James. “Is the Fastest-Growing Segment of the Art Market the Cheapest?”. *Bloomberg*, January 29, 2022. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-01-29/is-the-fastest-growing-segment-of-the-art-market-the-cheapest>
- Torrens, María Luisa. *El dibujo*. Exhibition catalogue. Montevideo: Centro de Exposiciones del Palacio Municipal, 2009.
- Torres, Alejandra. “Mujeres editoras en el Uruguay: la labor pionera de Nancy Babelo y el sello 7 Poetas Hispanoamericanos”. *Lectora: revista de dones i textualitat*, nº 25 (2019): 211-227. <https://doi.org/10.1344/Lectora2019.25.13>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración de proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Redacción - borrador original, 14. Redacción - revisión y edición.
M.F. ha contribuido en: 1, 2, 3, 5, 6, 13, 14; C.B. en: 1, 2, 3, 5, 13, 14.

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Editor responsable Mariana Moraes: amoraes@correo.um.edu.uy

Nataly Andrea CÁCERES SANTACRUZ

Universidad Pablo de Olavide, España

natalina.deleche@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1352-9790>

Xavier Esteban PÁEZ COELLO

Universidad de Especialidades Turísticas, Ecuador.

xavierpaez184@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6710-235X>

Recibido: 14/02/2023 - Aceptado: 02/08/2023

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Cáceres Santacruz, Nataly Andrea y Xavier Esteban Páez Coello. "The power of words. The monument to Juan Montalvo in Ambato-Ecuador". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 15, (2024): 187-210. <https://doi.org/10.25185/15.8>

The power of words. The monument to Juan Montalvo in Ambato

Abstract: This work reflects on the artistic representation with characteristics of Hispanofilia, through the figure of the writer Juan Montalvo materialized in the monumental bronze sculpture, erected in the city of Ambato, which in addition to being a device for the transmission of ideas, has the form of a sign, this being understood as the object that is related to the idea represented in a tacit way, in this case as an unrefusable demonstration of love and respect, has the form of a sign, being this understood as the object that is related to the tacitly represented idea, in this case as an unrefusable demonstration of love and respect for Spain with its own Ecuadorian representative. To review main and secondary sources in journals and documents was made for the development of its corresponding interpretation, Iconographic and qualitative interpretation, which allowed us to determine the relevance of the figure of Montalvo as a modern hero, a defender of civilization and his postulation as a fervent Spaniard, worthy spokesman of the language of Castile, thus contributing to the formation of the social imaginary of the citizenry in favor of the mother country.

Keywords: Juan Montalvo, Hispanic, writer, monumental sculpture, nation.

El poder de las palabras. El monumento a Juan Montalvo en Ambato-Ecuador

Resumen: El presente trabajo hace una reflexión sobre la representación artística con características de hispanofilia, por medio de la figura del escritor Juan Montalvo materializada en la escultura monumental de bronce, levantada en la ciudad de Ambato, que además de ser un dispositivo de transmisión de ideas, se conforma como un símbolo, entendiéndose como un objeto que por un acuerdo cultural guarda relación con la idea representada de forma tácita, en este caso como una muestra fehaciente del amor y respeto a España con su propio representante ecuatoriano. Se realizó una revisión de fuentes primarias y secundarias en bases hemerográficas y documentales para el desarrollo de su correspondiente interpretación, lo cual permitió determinar la relevancia de la figura de Montalvo como el héroe moderno, defensor de la civilización y su postulación como ferviente hispanista, digno portavoz de la lengua de Castilla, contribuyendo así a la formación del imaginario social ciudadano a favor de la madre patria.

Palabras clave: Juan Montalvo, hispanismo, escritor, escultura monumental, nación.

O poder das palavras. O monumento a Juan Montalvo em Ambato-Ecuador

Resumo: Esta obra reflete sobre a representação artística com características da Hispanofilia, através da figura do escritor Juan Montalvo materializada na monumental escultura de bronze, erigida na cidade de Ambato, que para além de ser um dispositivo de transmissão de ideias, tem a forma de um sinal, sendo este entendido como o objecto que está relacionado com a ideia representada de forma tácita, neste caso como uma demonstração de amor e respeito pela Espanha com o seu próprio representante equatoriano. Foi feita uma revisão das fontes primárias e secundárias nos jornais e bases documentais para o desenvolvimento da sua correspondente interpretação, o que nos permitiu determinar a relevância da figura de Montalvo como herói moderno, defensor da civilização e a sua postulação como hispânico fervoroso, digno porta-voz da língua de Castela, contribuindo assim para a formação do imaginário social da cidadania em favor da pátria mãe.

Palavras-chave: Juan Montalvo, hispanismo, escritor, escultura monumental, nação.

Introduction

The XIX century was a difficult time in the initiation of republican to the Equator, and of America in general. We can say that they were years of uncertainty, hesitation, paradoxes, and repeated social and political conflicts. Before the adverse situation in which they lived, they organized institutions in the new country (municipalities, ministries, educational institutions, etc.), that with time, they would fulfil with your work partially, because apparently, we were blurring the objectives of national chief of the order, morality, and progress were fundamental. With the time, you developed a certain level of censorship and repression, in which the liberties were stifled, case mirror during the government of Gabriel García Moreno (1860-1875). Although the work of education and culture of this representative was and is undeniable, as it fulfilled the purpose of development, censorship, along with other actions, fathers' reactions to popular bloody.

The movement of restoration of political liberties and religious tolerance in Ecuador had writers, college students, statesmen, and other characters featured in letters as protagonists. As the writers Roberto Andrade and Rafael Carvajal, who are opposed to dictatorial governments and repressive of the time and that will mean exile or jail. In addition, they, and many others who have dedicated their life and work to the expression of their ideals, stand out in this fight as the writer of Ambato, Juan Montalvo.¹ Antonio Sacoto (2008) says that Montalvo is one of the best representatives of the thinking of Ecuador in the XIX century, which used the written word to explain their philosophy and ideology-liberal policy. To his credit has a series of essays, newspapers and various jobs which make extensive his literary production, such as *The Regenerator* (1876), a magazine with a focus on political, journalistic and essayistic; *Mercurial Church* (1884), a response to the Archbishop of Quito Ignacio Ordoñez by the banning of the reading of another of his works called *The Seven Treaties; Dictatorship perpetual* (1874) is a portrait by literary

1 On April 13, 1832, Juan María Montalvo Fiallos was born in Ambato. He is the son of Marcos Montalvo Oviedo and Josefa Fiallos Villacrés. The tenth child of fourteen siblings. His family was sympathetic to the regime of Jose María Urbina and Francisco Robles, known for their liberal stance. He was a writer of liberal political tendency who due to his literary foray was banished several times. Through his writings, he confronted the governments of Gabriel García Moreno and Ignacio de Veintimilla and raised his alarm about the abuses of the clergy towards society. He died in Paris on January 17, 1889. He fought injustices and policies that went against the interests of the people «with the truth, (...) taking care of human dignity in all its manifestations and of the right to exercise and enjoy the prerogatives proper to that superior condition of individuals and social groups». Francisco Montalvo Uribe, *La tierra de Juan Montalvo* (Ambato: Publicaciones de la Biblioteca de autores nacionales. Imprenta del Colegio Bolívar, 1928), 4.

of the power exercised in its variant more extreme, what makes against the government of Garcia Moreno; *Geometry moral* (1875) makes calculations to solve problems through the philosophy, the arts and sciences, among other trials. These works have crossed borders to be edited, analyzed, and criticized on several occasions, which has caused other writers to compliment not only your work but also the person. Juan Varela, who after reading *Geometry moral* says that he has gone back to read it several times, «the little book, and every time it is larger»,² says that the intellect of Montalvo is vigorous and that such is «the breadth of the mind (...) that has penetrated it without confusion and with slack and order all the knowledge of Europe, from the early days of classical civilization, Greco-Roman until the day of today».³ So also, note the use of the language, «such is the amazing capacity of his rich, Plateresque and brilliant language, which through his medium expresses and transmits how much he knows; philosophy, religion, literature and fine arts, putting in everything before expressing it, the original and characteristic stamp of his own person».⁴

Even other writers make comments that are very similar. In the publication on the Fans of Montalvo, in which Celiano Monge and Alonso Moscoso compiled what was written about Montalvo, detailed feedback from peers and contemporaries such as Nicanor Bolet Peraza, who mentions «he has worked workmanship in the Spanish language; he left a large family of disciples, because he taught the expression of virile in combat».⁵ For his part, José María Samper says «not only is distinguished by an understanding of first-order (...) but a spirit instructed with vast readings of Spanish classics»⁶ or Marcelino Menéndez y Pelayo, who is allowed to participate by saying that «in his work you're proceeding with complete originality, has managed not, however, resemble these kind moralists, and at times at the same Montaigne, without transpose direct imitation».⁷ In addition, his work influenced the thinking of other writers of the time, as the uruguayan José Enrique Rodó, who in *Five Trials: Montalvo – Ariel – Bolívar – Rubén Darío – Liberalismo y Jacobinismo*, in 1915, states that the great spirit of Montalvo, embodied in his works, has

2 Celiano Monge y Alonso Moscoso, *Montalvo ante sus admiradores extranjeros. Publicación hecha con motivo de la inauguración de su estatua en Ambato* (Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1911), 4.

3 Juan Varela, "Juan Montalvo. Aniversario de su nacimiento," *El Grito del pueblo. Diario de la Mañana*, n° 3011 (13 de abril, 1903), <https://doi.org/http://repositorio.casadelacultura.gob.ec/handle/34000/2614>.

4 Varela, "Juan Montalvo. Aniversario de su nacimiento".

5 Monge y Moscoso, *Montalvo ante sus admiradores extranjeros*, 5.

6 Monge y Moscoso, *Montalvo ante sus admiradores extranjeros*, 8.

7 Monge y Moscoso, *Montalvo ante sus admiradores extranjeros*, 10.

been expanded to not only between those who had the pleasure to meet but also among those who read it.

I must say that the trend in the Spanish of the time led to the commemoration of Montalvo. The hispanicism is understood as the presence of the Spanish in American works, and their study, linguistic understanding, appreciation and literary of the Spanish culture. Structured in four key aspects such as the Catholic religion, the English language, the hierarchical organization, or corporate society, combined with a strong ethnocentrism cultural favoring the contributions of the Hispanic spirit in all social interactions. Guillermo Bustos presents hispanicism as the current political thought and culture that emerged in Spain in 1898, when Spain lost its last colonies, namely, Cuba, Puerto Rico, and the Philippines, because of the incursion of the United States. Poets such as Rubén Darío abandoned his criticism of neo-imperialist Spanish to direct his words against the United States and give this form its support to Spain. Even in Ariel (1900), Rodo proclaims the superiority of the youthful spirit of Hispanic Americans to materialism Americans.

Additionally, the artistic manifestations of the time prove to be intellectual, to demonstrate in their thematic ideals of progress and filial love is Hispanic. Even though the historical processes after the independence of America resulted in attempts to forge the nation, with the pursuit of self-expression and originality, there were raids in favor of Spain, and Ecuador had approaches that were too obvious. The Spanish legacy was valued as social needs, at one time, in which not only the former territories regal attempted to approach but in which Spain also made it to their former territories. Bustos points out that in the XIX century was an accession of Spanish values in Ecuador, which formed part of a hispanophilia.⁸ It is important to clarify that although at the time, the Hispanophiles generally and in its most were conservatives, there were liberal Ecuadorians who made the praises of the mother country, by means of his writings, and that would be the case of Montalvo.

In that sense, the National Congress of Ecuador decrees to honor the memory of the Ecuadorian illustrious «who have sacrificed for the fatherland»,⁹ to which must be purchased the house in which he was born, so that there is created an education campus, and that in this space is erected

8 Guillermo Bustos Lozano, "La Hispanización de la memoria pública en el cuarto centenario de la Fundación de Quito," In *Etnicidad y poder en los países andinos* (Quito: Corporación Editora Nacional. Universidad Andina Simón Bolívar, 2007), 116.

9 Congreso Nacional del Ecuador, Decreto Legislativo del 27 de febrero de 1897, 42.

in a stone of marble, the inscription *Juan Montalvo was born on April 13, 1832*, and that we start with the popular subscription intended to erect a statue in Ambato.¹⁰ This article presents, in the first instance, the story of the creation of the work in bronze and then, through a description of iconography and artistic reflection on how the image of Juan Montalvo, associated with the filial love of Hispanics, was constructed. The goal focuses on analyzing artistic representations, such as a cultural agreement related to love and respect for Spain with its own representative of Ecuador.

This piece of art has some peculiarities: the first is that it was created in the framework of the modernization of Ecuador, in the expected change appearance of the cities into spaces of civil and cults before and after the liberal revolution; the second is in relation to the development of the origin of the nation, in which the creation of modern heroes was a postulate of the principal; and the third is the one that responds to the trend of reconciliation with Spain.¹¹

Juan Montalvo, immortalized.

Almost ten years after the death of Montalvo, the Congress of the Republic of Ecuador, on October 16, 1900, approved by decree the construction of a monument to perpetuate his image and be lifted in his place of birth, Ambato.¹² Subsequent to this approval, the city council created the committee for the development, planning and execution called the *Board of Monument and Park Montalvo*. Met the committee, in 1905, they decided to agree with Alfonso Troy, who was already known in the middle for the engineering work on the site, and with Lorenzo Durini Vasalli,¹³ representative of the company L. Durini & Sons, by his experience as intermediaries with the workshops

10 Congreso Nacional del Ecuador, Decreto Legislativo del 27 de febrero de 1897, 43.

11 According to the RAE dictionary, it is an adjective to qualify that person who sympathizes with the Hispanic or the Spanish, or who admires it, and we can include that he demonstrates it through a work or actions. RAE - ASALE, "Hispanófilo, Hispanófila," «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario, accessed October 19, 2022, <https://dle.rae.es/hispan%C3%B3filo>.

12 Congreso Nacional del Ecuador, Decreto legislativo del 16 de octubre 1900, 2. The same decree establishes that ten thousand sucres of common funds that will be given at one time from the annual expenditure budget, plus the ten thousand sucres that were already established in the decree of February 27, 1897. It also clarifies that the tax of five cents on each liter of beer that is brewed in Tungurahua since October 8, 1900 must be destined to the monument and that said tax will be in force until the definitive conclusion of the same. Then, the funds will be handled by the municipality, an entity that will decide the destination of these.

13 *Contrato firmado entre Alonso Troya y la Junta Montalvina* (Ambato: Municipalidad de Ambato, 1905), 2.

of cast iron, and European artists of the experts. In addition, Durini already had experience in the development of works in bronze, such as the Column of the Heroes of August 10, 1809, in Quito.

Just was tasked with the job, Durini was put in contact with the Italian sculptor Adriatic Froli for the creation of the piece. The contract stipulated a delivery time frame of two years from the date of signature in 1905 for a total cost of 46.090,00 sucres. However, in 1906, relations with the Italian broke down due mainly to the nonconformity of the committee with respect to the initial sketches and the nonpayment of their assets. Then, he was hired Pietro Capurro, who assumed the responsibility of both the work in marble complementary (Bardiglio -dark blue - for parties architectural; Carrara marble for the allegorical representation of the Genius of Poetry) and the pieces in bronze Keller, along with the sketches to final in mud, to his later cast in the workshop of Pietro Lippi Pistoia, Italy.

Between 1908 and 1909, there were various debates related to the veracity of the image of Juan Montalvo, as some of the members of the Board Montalvina were not convinced that the face presented in plaster, first by Froli and then by Capurro, belonged truly to the writer. Earlier, in 1900, the artist Antonio Salguero Rooms had done a portrait painting of Montalvo for the hall of the municipality of Tulcán. The peculiarity is that this portrait highlighted the «very noble like (...) according to the authoritative opinion of the family and friends who knew the illustrious Cosmopolitan».¹⁴ In addition, the face entitlement to that of a sage, «the perfect and premature wrinkles of his face, that shadow of circle senile, the man dedicated unto tireless intellectual tasks, the outcast melancholic, the fighter with the cruel ravages of luck»¹⁵ Additionally, other artists such as Raphael's Rooms had developed similar parts, so that they were backed up socially. However, there was no real consensus as to the resemblance that was present in these works, even though it was the posture of the character and the relevance of the elements and attributes represented. In this way, the Board Montalvina asked the members of the School of Fine Arts in Quito to comment on the piece. Thus, it is also called the Italian artist Carlo Libero Valente, who is domiciled in Quito, made a bust of Montalvo to Capurro to have the idea and the piece to be inspired,

14 The painting is full-length, life-size. Alejandro Andrade Coello, "El retrato de Dn. Juan Montalvo", *El Tiempo. Edición de la tarde*. año II, n° 806, 22 de diciembre, 1900, <http://repositorio.casadelacultura.gob.ec/handle/34000/17230>.

15 Andrade Coello, "El retrato de Dn. Juan Montalvo".

but due to the proximity of the delivery, all the attempts were unsuccessful, as the casting of the piece could not wait.

In the middle of June 1909, he came to Guayaquil, sixty boxes with pieces of marble, which correspond to all the elements of a sculpture. It was desirable to inaugurate the monument on August 10, 1909, to coincide with the celebration of the Centenary of the First Cry of Independence in Quito, but the situation with respect to the making of the work in bronze is not allowed. Recently, in October 1909, the actor came to Ambato, the allegory of the *Genius of poetry*. Finally, the monumental sculpture of Juan Montalvo was inaugurated on June 20, 1911, in the park baptized with the same name.

Illustration Nro.1 Monument to Juan Montalvo, Montalvo park in Ambato.



Photo taken by the authors in 2020.

The sculpture is composed of base, pedestal, and a bronze sculpture of Montalvo in the cusp. It is a figure of lump-exempt, full length, standing, wearing a morning suit. Montalvo is represented as a young man, «black, Crespo and abundant hair, sparse beard, mustache, not very populated»¹⁶ by allusion to the parable of the Study, and the Writer or Writer. Usually, these characters are dressed in formal attire and modest, and as part of their attributes, they have a pen. Ripa (2016) says that experts tend to be represented in a thoughtful gesture and that the elements that are used as attributes will be objects modest and simple because the attempt is to be noticed in his gesture

16 Andrade Coello, “El retrato de Dn. Juan Montalvo”.

that put more attention on the issues related to the knowledge that the banal things.¹⁷ In terms of the representation selected, it takes the appearance of a philosopher, «read in the footsteps of the genius thinker and deep. His penetrating gaze, he reveals to the man inflexible that has been consecrated unto long studies and meditations; the lightweight folding of your lips shares the examiner of the human heart, the character used to the harsh battles, who has tasted many disappointments and reaped abundant pains, said a writer physiognomist».¹⁸

The image of Montalvo looks to the west. Your right side is a pedestal, on which we can observe a closed book. His right hand holds a pen that expresses the link between writing and wisdom and the political. This attribute allows the characterization of the momentum of a dreamer and idealist of freedoms and democracy. Through his writings, he denounced those he considered enemies of the fatherland. The pen was then an extension of their ideals, since by means of his works, he «fought against the bad governments, against militarism, the poor clergy, against the intellectual poverty of Ecuador and the spirit of that Patrick travelled by the tip of that pen, such as an electrical current of force incorruptible».¹⁹

The book points to an attribute of eloquence in which the words are art and allow meditation. Written by Montalvo was granted the knowledge of things, forming with it the best and most perfect views, that is from where come the good and the honors,²⁰ and could be considered a «written law, that you should never pass, nor transgress, because it involves the health and salvation.»²¹ In his gesture, Montalvo is located with an expression lit and thoughtful. Burke and Ripa refer to writers and poets who tend to have the mind occupied and emotions to the limit, which is why your thoughtful gesture.

In terms of its representation as a journalist, writer, and essayist, it is considered to include the allegory of the *Genius of Poetry* made in marble with a frame internal metal and localized in the base of the monument. The figure of the Genie appears from the Old Age to refer to protection and

17 «To attend exclusively to moderate and simple things (...) and attention shows (...) a vehement application of the mind to the knowledge of things». Cesare Ripa, *Iconología I-II* (Madrid: Ediciones Akal, 2007), 387.

18 Andrade Coello, "El retrato de Dn. Juan Montalvo".

19 Antonio Sacoto Salamea, *Juan Montalvo. Estudios y Antología* (Ambato: Imprenta Gómez, 2008), 63.

20 Ripa, *Iconología*, vol. 1, 64.

21 Ripa, *Iconología*, vol. 1, 6.

guardianship, for which reason «is assigned, one to each city, (...) or places».²² We believe that the use of this allegory may be related to the political power in his writings, creating the idea of protection, as if Montalvo was the guardian of something precious, as is the Spanish language or Hispanic.

The *Genius of Poetry* is represented as a young man wearing a cap light. He holds in his left hand a lyre, which tolls with the right hand, alluding to what she referred to as «the harmonious line of the poetry, the harmonic line in sound, using this instrument (...) when they sang, the things of this earth, by whose lyre were called lyric».²³

The sculpture of the *Genius of Poetry* turns his face toward the sky in a gesture drawing inspiration from the divine. Ripa poses that the mind of the artists is motivated by the wrath divine, thanks to which images are formed of supernatural things.²⁴ This image is also linked to the *Genius of the Lyrics*, which has as an attribute between the hands of a few books and weapons, as through his words, is dedicated to war and winning, for his ideals, and in that sense, it complements the representation with the attribute, a laurel branch, in some cases, and in others the olive branch. In addition, what they have in common with the allegories in which he presented a genius is the lira, as this instrument would sing the victories in the form of poems that are constructed in an epic way. The allegory of the *Genius of Poetry* positioned his gaze to the sky upwards, where the figure of Montalvo- is looking at the figure declared wise, «lifting the face to heaven (...) devour the space with the view, and exclaimed, “*Veni, creator spiritus*” I, is receiving the creative spirit, you are the light, we own and that life-threatening deified by the fearsome sight check out torrents of intelligence in the form of poems, temples, operas, statuary, boxes, and battles».²⁵

To Montalvo to be Genius was a quality-of-birth, and that in time allows revolutions. The author achieves with his words to return the ashes to the enemies of the homeland and to «lift his country to the pinnacle of glory»,²⁶

22 Ripa, *Iconología*, vol. 1, 457. In his work *Los Siete Tratados*, in the episode about *Eutropio*. Montalvo mentions the Genius. He describes them as a mysterious spirit, a supernatural apparition that announces their fate to extraordinary men. Montalvo indicates that genius is the «disposition of the person who has a keen eye to joy or sadness, meekness or anger, affability or alacrity there with which he distances others from himself in one like terror (...)» Juan Montalvo, *Siete Tratados* (Ambato: Casa Museo Montalvo, 2019), 369. However, when talking about Genius, in a general way, it is usual to refer to the humor, taste and natural inclinations that each person has for a certain thing or exercise.

23 Ripa, *Iconología*, vol. 1, 220.

24 The figure of the Genius can be that of an infant and under that form it is presented as a symbol of thought, which «always inside our mind is directed flying towards that which attracts and occupies our taste and fantasy (...)». Ripa, *Iconología*, vol. 1., 454-458.

25 Montalvo, *Siete Tratados*, 379.

26 Montalvo, *Siete Tratados*, 377.

argues that it is a skill for one thing, science, or art, a «declared attitude and pungent tastes, (...) so indisputable, that impels him to one of the study or practice in which will make discoveries or end works perfect».²⁷

In that sense, the application of the allegory of Genius refers to the protector of the motherland. The figure of the *Genius of Poetry* is linked with the Montalvo to include in your context iconological all the alterations of the soul that make possible the creation of the literary and even saves on your inner treasures and virtues that can be transmitted to others.

The link between Montalvo and Hispanic

What is presented in the sculpture is the allegorical representation of the written word, which through the literature is the link to the education of the new generations in the struggle to generate patriotic feelings and morality as fundamental aspects of the new citizens group modern.

According to the social environment in which it developed the work of the writer of Ambato, we can say that, among those who read, apart from the generation of revolutionary ideas, liberal that were modern for the time, there were feelings of excitement and literary, as the reaction that caused the poetry, related to the exaltation of the senses, or even to other literary genres with a social purpose and policy to be accurate.

José Enrique Rodó admired Montalvo for their artistry and style that connects with the language of Castile. What stands out as a guide and mentor lit of America, and eloquently affirms that the use of the Spanish language is admirable and consignment operation. Moreover, in the initial part of the biography of Montalvo, Filmed points out that this was born in a noble family of origin and states that as the child returns to the mother through his teachings, «as the loving mother on the son of her womb» and even says that it is evident that in their letters (...)there was never a literary taste of more net solar Spanish (...) taking all the advantage of their major advantages and excellencies, (...) that prose tested and magnificent it is to the genius of the language, like a magnifying glass, through which is seen bulging to its relief».²⁸

27 Montalvo, *Siete Tratados*, 369.

28 José Enrique Rodó, *Cinco Ensayos: Montalvo – Ariel – Bolívar – Rubén Darío – Liberalismo y Jacobinismo* (Madrid: Editorial América, 1915), 72.

Cesar Arroyo, in his essay, published in the journal *America*, *Montalvo, classical, Spanish*, indicates that the inexhaustible source for the development of sugar and the formation of the modern spirit was Cervantes and his work. Writers who took Spanish as an element of expression allowed «all nations to study with love, the glossary with art and interpret it with wisdom». ²⁹ Celiano Monge and Alfonso Moscoso in the introduction to the booklet *Montalvo before their admirers foreign* document publication made on the occasion of the inauguration of the statue, he mentioned that he has sought to praise your figure that stands out among so many authors and that with the spirit of the large sugar mills recognizes their work in the Spanish literature, in addition to using epithets as the *Montaigne Ecuadorian* and the *Cervantes of America Latina*.

Illustration Nro.2 Stamp with the image of Juan Montalvo, and Miguel de Cervantes Saavedra.



Photo taken by the authors in 2021

Américo Lugo makes a semblance between Montalvo and Cervantes in which it raised the similar circumstances they had and for which the similarity is in place. Mentioned that they were both soldiers; the one of the Holy League and the other of the Freedom and the Right. Both fought against tyranny. Were «persecuted and persecutors of the ideal, two knights of his

29 César E. Arroyo, “Montalvo, Clásico Español”, In *América. Revista de Cultura Hispánica* (Quito: Imprenta Nacional, 1932), 238–53., 239.

time, whose soul was a prey, they also of the noble insanity of Dn. Quixote of la Mancha»³⁰

Stream points to the Don Quixote as one of the architectural capitals of the human spirit that flowed from the pen of a genius who «ascended to the luminous spheres in which they live hero's eternal of the great creations of the human spirit»,³¹ it becomes a work immortal. By spirit, language, blood, history, character and environment, the Don Quixote had played a major role and was sacred in Hispanic America as an item developer of imagination and reality in society. The writers of the American nations in the XIX century were not able to come from their origins, says Brook, referring to the connection with Spain, thus indicating that,

whose race, whose traditions, whose deeds and whose customs are the same as those of the Mother country, despite having unleashed, by a law of life necessary, the political bond that she bound them, and from whom she inherited the privilege apex of emptying your spirit in the most divine mold that invented God, in the most perfect way acoustics, rich and harmonious language, which, in homage to the genius that is so immeasurable height of the rose, is called in the world of the language of Cervantes.³²

We believe that to move away from the idea of the barbarian, which was built a long time ago, to take on an emblematic work in Spanish, it was crucial to talk about the civilized nation; that is, they were considered barbarians,³³ the Other, who speak differently, awarding the language well-respected

30 Monge y Moscoso, *Montalvo ante sus admiradores extranjeros*, 36-37.

31 Arroyo mentions that Don Quixote is a universal book, which has come to become the patrimony of the human race “and has forever an appointed place in the imagination of all”. Arroyo, “Montalvo, Clásico Español”, 239.

32 Arroyo, “Montalvo, Clásico Español”, 240.

33 The term barbarian was used by the first Greek ethnographers to refer to non-Greeks, that is, strangers and their cultures. The Other was not himself but was not inferior for that reason. There was a certain relative understanding of cultures, and although the idea of the Other, started from an ethnocentric position, it did not despise or inferiorize the races, religions, and customs of other peoples. However, this concept made a recognition of the culturally alternative human existence, without attaching to the difference the prejudice of inferiority. In addition, this vision of the Other was projected on the barbarian peoples, with whom they maintained wars. The transposition from barbarian to savage, or the savagery of the barbarian, was frequently done, and both terms refer to negative attributes for the civilized urbanites who observed them. That is, they were seen as wild beings, without a language, who do not live in urbanized spaces but in wild spaces such as deserts or jungles. They can be brutal and eat raw food, walk naked or practice cannibalism, a profile that allows their contrast with civilization. During the Middle Ages, the barbarian ceased to have the character of an alternate, to be considered unequal and of an inferior nature. Even that vision is going to be influenced by the stories of travelers in which they talked about wild monsters with dog heads and goat legs, it is more in the form of demons that appear in front of the witches. That is, diversity was a stigma, an expression of chaos against the order represented by oneness, and that those who profess a different faith (pagan) or spoke another language, tended to subordination to a superior race. Alicia M. Barabas, “La construcción del indio como bárbaro: De la etnografía al indigenismo”, *Alteridades* 10, n° 19 (2000): 9.

and established, in this case Spanish, as a condition of humanity.³⁴ For this reason, the Don Quixote as it passes from generation to generation among children and adults, and taught the exquisiteness of the language and, delicate thinking and gentlemanly to proceed, you are perpetual rule of conduct for the ingenious and generous Hidalgo Manchego, mild, in the exaggerations of idealism, for sanity merely practice of Sancho Panza, who, with their rough experience, it is in the immortal novel cervantina the representation of the large part that takes on the life of the material, mud miserable, yes, but the ballast of the entire extent necessary so that the balloon of the existence do not miss bursting in the space of the impossible and the unrealistic.³⁵

Thus, we are claiming that America owed to Cervantes his filial love, and keep intact his tongue in that «drank so many and such sublime beauty and teachings»,³⁶ including Arroyo says that Spanish is like «a demigod aesthetics, which has placed the divine Manco, with pride, on the altar of all souls; and it flourishes in all minds and all the days, with perennial freshness, the symbolic life of adventure of Don Quixote and Sancho, so deeply embedded in the popular soul». ³⁷ You can then say that the one who made a literary work with the language of Cervantes raised him an everlasting memorial, a symbol that shows the ideal, that it is more durable, because of its thoughts, «more expressive, (...) because it is of words; more eloquent and multiple a statue, because it is a book». ³⁸

Capello says that although Montalvo roof infamous trends imperialist Spanish, the Ambato-proclaimed «your love for writing classical Spanish and praise to the heroes of the peninsular». ³⁹ For Sacoto, as for many others, Montalvo is regarded as the *Cervantes of America*, who with his literary work, obviously influenced by that of Miguel de Cervantes, managed to position itself as a Hispanic and faithful representative of Spanish civilization. With his novel, the *Chapters that they forgot to Cervantes* continue with the tradition and literary roots of Hispanics. This work, which was published posthumously, makes stories more satirical than those transported to the Hidalgo of La Mancha in the Sierra of Ecuador to meet adventures to the political enemies of the writer by way of satire. With this piece of literature, Montalvo

34 Barabas, “La construcción del indio como bárbaro”, 10.

35 Arroyo, “Montalvo, Clásico Español.”, 241.

36 Arroyo, “Montalvo, Clásico Español”, 242.

37 Arroyo, “Montalvo, Clásico Español”, 242.

38 Arroyo, “Montalvo, Clásico Español”, 242.

39 Ernesto Capello, “Hispanismo Casero: La invención del Quito Hispano”, *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, nº 20 (2004): 61.

highlighted his penchant determined by imitating the inimitable. In tribute to Montalvo in *America* magazine, which makes Juan Pablo Muñoz Sanz in his essay *Don Juan Montalvo. The artist and the man raise that* to continue or resume the subject in a work successful is an enterprise of reconquest of what was conquered by others, by novelists have recognized your temper in the essence of the work of another artist, the case of *Salome*, which is in interpreters how to Wilde, Flaubert, among others. Then, Montalvo realized the creation of Cervantes eloquently. When you write the chapters that they forgot to Cervantes, Montalvo was banished, and despite the conditions, no books, no money, is memorable the value of understanding as an intellectual effort, apologetic and sentimental that you put in the work, «Montalvo, in its nature as a writer, seemed a little the model, that on this occasion he tried to imitate. Cervantes, in whom the invention romantic retains much of the simplicity of the primitive epic, had the divine inspiration of the style, and as their art infused; but without, in forces of their own absolute naturalness, of consciousness of style, which is intense and predominant in Montalvo».⁴⁰

Montalvo is served in a singular sense anecdotal in the use of the characters in the work of Cervantes. Conducted a comprehensive description and a formal landscape, as well as a waste of interesting talks, happy adventures, and wise lessons, which according to Muñoz, Sanz was able to achieve by being common traits of his race (the Spanish) and by the greatness of the work to emulate, «(...) in the language has poured wines without a doubt the best of the winery Cervantina».⁴¹ I must say that the imitation of the work of Cervantes is considered not as a copy, but as an opportunity that you used Montalvo to evolve, and dedicated to the essence of the creator, making it grow more to the work and to the original artist. Moreover, Muñoz Sanz refers to this work as the *Don Quixote Montalvino* and indicates that all of the quivers of this work are that of the higher quality of the treatment of language and ideas, and that is admirable, since it suggests that it is not an imitation but rather would be a continuation of the work of Cervantes, as if through his lyrics, «Montalvo excels an epic, cool, as a hero of the Emancipation of the race Hispanic-American to exhibit qualities Homeric».⁴²

Brook claims that in the period in which he played live at Montalvo, there was a lot of idolatry of the way and grammatically, and as a child of his time,

40 Rodó, *Cinco ensayos*, 79.

41 Arroyo, "Montalvo, Clásico Español.", 242.

42 Juan Pablo Muñoz Sanz, "Don Juan Montalvo. El artista y el hombre", *América. Revista de Cultura Hispánica. Homenaje a Don Juan Montalvo*, (marzo 1932):163.

he participated in the «effort reconstructor language»,⁴³ only that in their work, in addition to stylistic note his creative spirit. His Spanish is «not able to be more authentic, or it may be neither more nor most exclusive of its author. It is not archaic, it is not neologist or modernist; it does not contain phrases, or twists or clause, or words that do not prescribe our grammar and that do not contain our lexicon (...) do not notice the slightest trace of imitation of our ancient authors». ⁴⁴ At that time, his literary works are displayed with spirit young, vibrant, universal, and eternal.

Not only speak and write the Spanish pure, but he has studied, with love; it has the rich treasury of his words, turns and phrases, and the uses and orders with inexhaustible ease of speech and artistic skills to express their thoughts. Not that has ever happened, by great and pilgrims that his sayings thoughts are, you will not be able to transmit them to the neighbor in the language of Cervantes(...) ⁴⁵

The writer of Ambato is not a wonder of the surface with respect to the Spanish. Socoto (2008) argues that Montalvo is aware that the culture, language, and religion were native to the Equator, and as he himself says, it is a fair appreciator of what is good and noble in Spain and, therefore, notes its flaws. The analysis of the wars of independence refers to with tenacity to the conquered - Las Americas - to raise the top and the glory of the conqueror - Spain - and justifying the actions of emancipation, «our struggle is having conquered the freedom, but it is our glory that he came to the Spanish invincible». ⁴⁶ Shot indicates that the language of Montalvo is «victorious demonstration of the lot, despite trials vulgar, it should be contained in the romance legacy of the Conqueror when he is known in the deep (...) boot successfully to the hardened molds of a stale language, without deformalize or Revealing the purposes ». ⁴⁷ Montalvo does not use the epithet pejorative to refer to those Spaniards who came to America in the XVI century and refers to them as you are not a coward, bad soldiers, or people vagrant.

No, they are not a coward; no, they are not bad soldiers; no, they are not sheaves disordered people vagrants: are the people of Charles V, King of

43 Arroyo, “Montalvo, Clásico Español”, 244.

44 Arroyo, “Montalvo, Clásico Español”, 245.

45 Arroyo, “Montalvo, Clásico Español”, 245.

46 Montalvo, *El Cosmopolita*, 100.

47 Rodó, *Cinco Ensayos*, 77.

Spain, Emperor of Germany, owner of Italy and the Lord of the New World (...) are the warriors of Cangas de Onís, Alarcos and Navas; they are the people adventurous and determined that invades the world of the unknown and the conquest; they are the family of Cortes, Pizarro, Valdivia, Benalcazar, Jiménez de Quezada and more titans that won the Olympus climb Popocatepetl, the Toromboro and Cayambe. Village illustrious, great people, that in the same decadence feel superior with the memory of their past events and does get out of their grave.⁴⁸

Certainly, Montalvo is considered a true American. The writer Juan Pablo Muñoz Sanz says Montalvo is conceived as what was needed to America, «the illustrious men and scholars, loaded with titles, academic, educated, some abroad or who had travelled to Europe and the United States, had in Ecuador, but an intellectually dynamic that worked, fought and to pursue efforts to redeem gradually to the country of their social diseases almost did not exist».⁴⁹ This indicates that Montalvo wrote that in America, and clearly in Ecuador, social dignity, respect for public freedoms and brotherhood between men are fundamental principles in the territory.

The feeling of love was not only down to the site where he was born, but by the nation that he bequeathed to his culture as an inheritance, then it would explain because Montalvo admired in the Hispanic culture, and I felt love and devotion for the language of Miguel de Cervantes. The pages in the *Seven Treaties* clearly reflect the spianism of Montalvo when he says: «And Spain! Spain! What is pure in our understanding, it is what we have to you, we must. The think big, the feel to the game, working to the right in us, are those of Spain; and if there are in the blood of our veins few drops purpurins, are from Spain. I adore Jesus, I speak the language of Castile; I coat the conditions of my parents and I follow the customs, how he will hate?».⁵⁰

It should be noted that the language heritage of Spain, to the XIX century, the region was part of the past viceregal of this monarchy, was formed in a unifying element (Gutiérrez Viñuales, 2004), pointing to the figure of Miguel de Cervantes Saavedra, and your work, Don Quixote, as the largest sample of Hispanic heritage, therefore, to keep the language, and even develop the reading of the works of the Spanish writer was not only assume that the

48 Montalvo, *Siete Tratados*, 110.

49 Muñoz Sanz, "Don Juan Montalvo. El artista y el hombre", 140.

50 Montalvo, *Siete Tratados*, 101.

civilization was granted by Spain to the former American colonies but also to accept that there is an inheritance that must be respected and appreciated. We know that in the literary Latin American, Cervantes has been the character that has a higher degree of socialization, and therefore its representation, in the case of Spain, had pretenses of nationalist identification.⁵¹ In Ecuador, although the image of Cervantes is not performed with the same swiftness that in Spain, Juan Montalvo, who is recognized by the magnificent use of language in his works, will be that image of conduction toward the idea that it is directed toward one's own Cervantes the rediscovery of Spanish American by means of the language. «Americans, it is The universe must hear our applause at the moment that the Spanish constitutional took its place among Europe's liberal and progressive: the Spanish liberals are our brothers and friends (...) the cause of the People is the same in the one and the other hemisphere, and our votes should be with them in the race of his glory and of his freedom (...) Glory and Freedom to the Spain of the XIX century».⁵²

Rodrigo Gutiérrez Viñuales (2004) indicates that, in Spain, developed in different years and types, monuments of Cervantes, which reflects that there is a point in common, to raise a monument to the author of *Don Quixote*, is not only a continuation of its glories but also to immortalize the idea that the writer Spanish is a genius, and therefore, its image had the objective of stimulating the Spanish nations and daughters, as sisters, an identity based on the memory literature.

We can say that it is not necessary to raise a monument to Miguel de Cervantes because Montalvo already did, «the more durable statue of Cervantes is there, carved with the anointing which a craftsman devotee would chisel a holy picture»,⁵³ but the monumental sculpture of the writer of Ambato Montalvo, who responds to the need to remember the figure of Cervantes in the land of Ecuador, works as a trope that refers to the children of Spain, that by means of the language came to the greatness and by means of the works makes a full tribute, a monument to the *one-Armed man of Lepanto*.

51 The first of its monuments was erected in Madrid in July 1835, a work by Antonio Solá that was placed in the Plaza de las Cortes, with the pedestal by Isidro González Velázquez and reliefs by José Piquer. It is worth mentioning that during the reign of José Bonaparte in 1810 this initiative was planned, but the idea was taken up again in 1833 by Mesonero Romanos, for the anniversary of Cervantes' death. Gutiérrez Viñuales, Rodrigo. "El Hispanismo como factor de mestizaje estético en el arte americano (1900-1930)", in *Iberoamérica Mestiza. Encuentro de Pueblos y Culturas*, (Madrid: Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior-SEACEX, 2003), 95

52 Un Oriental, 1838, en: Gutiérrez Viñuales, *Monumento Conmemorativo y Espacio Público*, 95.

53 Rodó, *Cinco ensayos*, 79.

In that sense, this is where the figure of Montalvo relates to that of Cervantes, as his writings have been qualified as the large samples of the language of Cervantes. To borrow a phrase from Carlos Reyero (1999), taken by Gutiérrez Viñuales (2004), will help us, at this time, to explain that Montalvo is a point of reference and a memory of Spain in Ecuador, by which his sculpture is presented as national pride and caste, «as if the literary work was a pedestal that holds the memory of its author, and the monumental sculpture is a metaphor much more beautiful than the result achieved».⁵⁴

This kind of image can be seen in monumental sculptures such as the Guayaquil-Jose Joaquin de Olmedo (1892), a work of Jean Alexander Falguiere, the statue of Louis Pasteur in Paris (1904), Domingo Faustino Sarmiento, San Juan of Argentina, and the work of Victor de Pol, among others. In the case of Cervantes, calls attention to the sculpture made in 1908 by Carlo Nicoli in Havana, where it appears sitting, crossed legs, with a menagerie of the era and dressed in a rough-necked and shim.⁵⁵

By way of conclusion

The sculpture of Juan Montalvo is presented as a figure of the Spanish in Ecuador. It is not the only piece with these features, therefore, you can enumerate the production related to this topic, however, it is possible to narrow with the Commemorative Column of August 10, 1809, where it is possible to see the figure of the ibero-American lion that is being defeated but not subjected in the basement of the monument, or others that were *mutilated* to avoid confrontation and enmity as is the case of a sculpture Sucre given freedom to the Homeland that was developed in the bronze medal in 1906 and is located in the main façade of the Teatro Sucre. All these pieces, together with others that have not been mentioned, tend to maintain a neutral position and cordial, even to address the issues in a single direction and not to raise the scandal.

54 Gutiérrez Viñuales points out that the works that refer to Cervantes maintain Hispanic American connotations. He gives as an example the Source of the Spanish language, a work in which he highlighted the presence of the shields of the American countries. At the coronation of the monument, the globe stands out with the representation of the «Five Continents, figures that appear carrying Don Quixote, being the one of America once again the feathered indigenous one, an allegory that was so often the object of representation in painting and sculpture, especially in several monuments of Columbus». Gutiérrez Viñuales, *Monumento Conmemorativo y Espacio Público*, 95- 96.

55 Gutiérrez Viñuales, *Monumento Conmemorativo y Espacio Público*, 97.

According to Jean-François Botrel, the hispanist will be who was fascinated with «the study of language and literature of Spanish and the things of Spain (...) or began to profess the study of language and literature or Hispanic culture or is versed in it».⁵⁶ In the case of Montalvo is a Spanish abroad, which can be understood as one who looks to Spain, not only with fans, but rather as an object worthy of a vision in which go through the essence of language, literature and Spanish history, in the place of origin, although it is built of part of the Spanish obey to the needs and traditions of each country, but crossing and contrasting looks and that inevitably leads to that «imperialism unconscious, this desire of propaganda to achieve an international hispanicism».⁵⁷

In other words, they are the Hispanists who spread the image of Spain and Latin America in the world and are producers of some specific images that refer as much to the history of the country's gazebo as the nation watched. Juan Montalvo contributed to the formation of the opinion of his fellow citizens with respect to the image of the Motherland, which inherited aspects such as civilization by means of the transfer of language. However, by itself, the language is not enough. As manifested by Renan (1882), the language invites us to meet but not to force links, invites to the generation of these, but cannot force or coerce. By means of language, feelings and thoughts are shared by meanings and not by grammatical structure. Spain certainly shares with Ecuador the language, which Montalvo is our greatest representative, peror the similarity of language does not imply - as it says Renan - the similarity of race. The people of Spain are not equal to those of Ecuador, but that shared past allows the creation of links, which in turn generates the desire to be united, despite the variety, that desire is a strong feeling, even more so than the one created by the language itself, which, as shown by Renan, is sometimes obtained often through that ordeal.

Then, the hispanicism local that was developed was a cultural movement founded—as will tell Capello—in the “compliment” to hispanic identity, which was from its very beginning a racist philosophy. In that case, praised the Spanish origins and the language is seen to the present civilization. To recognize that language and other cultural events and the legacy of Spain are proof positive of intentions “civilizing”, in other words, it means to accept

56 Jean-Francois Botrel, “De Hispanistas e Hispanismo” (Actas del XI Coloquio Internacional de la Asociación Cervantistas, Centro Virtual Cervantes, 2004),https://cvc.cervantes.es/literatura/cervantistas/coloquios/cl_XI/cl_XI_07.pdf, 32.

57 Botrel, “De Hispanistas e Hispanismo”, 42.

that the long-awaited civilization came from another place other than the Equator, and therefore, it was necessary the presence of ideological authority civilizing or that generates civilization, endorsed in the policy approaches of modernization.

As we have seen, relations between Spain and Ecuador were more cordial than with other countries, and while there were conflicts, the hispanophilia was presented as an opportunity to modernizing to the territory, since, unlike other places, at the Equator, meant to change the look of the locality where these manifestations are reconciling. The historian Ernesto Capello indicates that there was a process of hispanization in Quito, especially visible in the celebrations of the Discovery of America, also called the day of the race on the 12th of October, or the dates of the Foundation of San Francisco of Quito, (August 28 and December 6, both of 1534).⁵⁸ That meant an attempt to let go of the idea of the city obsolete, to be proposed as a religious center and up to tourism, from the perspective of the Spanish, was to be that the answer to modern, to the frustrations of the time, and as a way of dealing with ethnic problems of the Equator. Additionally, we believe that there was one such attempt in other geographical areas of Ecuador, as in the case of Ambato, in the sense of letting go of the image of the villa, village or town, far away from civilization.

Throughout the country, many intellectuals showed their sympathy with the trend of hispanicism, which is presented as a regenerating and shaping force with the potential to redeem the country. Although we denote the acceptance by identifying Quito as the center of the nation hispanized, we consider that in other cities, there was the need to make a declaration of consent and affinity with Spain, not only by adhering to the diplomatic protocol but also because, in some way, it is necessary to achieve the desired modernization, according to what we already had, that is, recognizing in the past native civilization to sustain the thesis of the “improvement of race”, which allows for the change in the internal view and external recognition in the social and cultural development of the city in the early XX century.

Renán (1882) pose that matching feelings and thoughts to love the same things, that is, to gather around the community of interest, is an element that creates unity. Therefore, although language may be a part of this community, as it is a historical formation, it indicates little about the blood of those who

58 Capello, “Hispanismo Casero”, 74.

speak it, but it represents the nexus and not an idea by itself of unity with Spain. We mean that it is not even the language, of the bonds of union, it is rather by the ideas which are transmitted by means of this. To achieve the recognition of independence by Spain, to initiate and maintain diplomatic relations between both nations and to develop monumental sculptures that referred to these good relations and indirectly speak of the mother country, it was consecrated as a nation that conforms with and by spiritual principles and deep-communicable diseases. According to Renán (1882), the spiritual principle of the nation, which in turn works as a soul that constitutes an irremediable link, is constituted by the past and the present. The past is the position in common gift shop that has been inherited, and this is outlined in the consent and desire of living together, «the desire to continue enforcing the heritage that it has received».59 This reminds us of the duty of memory, as proposed by Bustos (2007). The possession of memories in common and the desire to live together in the present are the elements that contribute to the decision that a community takes to assess a particular region of the past, to which it recognizes a national character.

Bibliographical references

- Andrade Coello, Alejandro. “El Retrato de Dn. Juan Montalvo.” *El Tiempo. Edición de la tarde*. año II, n°806, 22 de diciembre, 1900. <http://repositorio.casadelacultura.gob.ec/handle/34000/17230> .
- Arroyo, César E. “Montalvo, Clásico Español en América”. *Revista de Cultura Hispánica*, (1932): 238–53.
- Barabas, Alicia M. “La construcción del indio como bárbaro. De la etnografía al indigenismo”. *Alteridades*, n°19 (2000): 9-20.
- Botrel, Jean Francois. “De Hispanistas e Hispanismo”, In *Actas del XI Coloquio Internacional de la Asociación Cervantistas*. (Centro Virtual Cervantes, 2004). https://cvc.cervantes.es/literatura/cervantistas/coloquios/cl_XI/cl_XI_07.pdf.
- Bustos Lozano, Guillermo. “La hispanización de la memoria pública en el cuarto centenario de la Fundación de Quito.” In *Etnicidad y Poder en los*

59 Renan, “¿Qué es una nación?”, 10.

- países andinos*, 111-34. Quito: Corporación Editora Nacional. Universidad Andina Simón Bolívar, 2007.
- Contrato firmado entre Alonso Troya y la Junta Montalvina*. Ambato: Municipalidad de Ambato, 1905.
- Capello, Ernesto. "Hispanismo Casero: La invención del Quito Hispano". *Procesos. Revista ecuatoriana de historia*, n°20 (2004): 55-77.
- Congreso Nacional del Ecuador. *Decreto Legislativo del 16 de octubre de 1900*. Quito: Gobierno de la República del Ecuador, 1900.
- Congreso Nacional del Ecuador. *Decreto Legislativo del 27 de febrero de 1897*. Quito: Gobierno de la República del Ecuador, 1897.
- Gutiérrez Viñuales, Rodrigo. "El Hispanismo como factor de mestizaje estético en el arte americano (1900-1930)". In *Iberoamérica Mestiza. Encuentro de Pueblos y Culturas*, 167-185. Madrid: Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior-SEACEX, 2003.
- Honorable Concejo Provincial de Tungurahua. *Manual para la cátedra Montalvina*. Ambato: H. Consejo Provincial de Tungurahua, 2010.
- Monge, Celiano, y Alonso Moscoso. *Montalvo ante sus admiradores extranjeros. Publicación hecha con motivo de la inauguración de su estatua en Ambato*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1911. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12704/2/FBNCCE-Moscoso-8685-PUBCOM.pdf>
- Montalvo, Juan. *El Cosmopolita*. Ambato: Casa Museo Montalvo, 2003.
- Montalvo, Juan. *Siete Tratados*. Ambato: Casa Museo Montalvo, 2019.
- Montalvo Uribe, Francisco. *La Tierra de Juan Montalvo*. Ambato: Publicaciones de la Biblioteca de autores nacionales. Imprenta del Colegio Bolívar, 1928.
- Muñoz Sanz, Juan Pablo. "Don Juan Montalvo. El artista y el hombre", *América. Revista de Cultura Hispánica. Homenaje a Don Juan Montalvo* (1932): 115-96.
- RAE - ASALE, Diccionario de la lengua española. Access in october, 2022. <https://dle.rae.es/hispan%C3%B3filo> .
- Renan, Ernst. ¿Qué es una nación? (París, Conferencia en Soborna de París 11 de marzo de 1882), 2014.

Ripa, Cesare. *Iconología I-II*. Madrid: Ediciones Akal, 2007.

Rodó, José Enrique. *Cinco Ensayos: Montalvo - Ariel - Bolívar - Rubén Darío - Liberalismo y Jacobinismo*. Madrid: Editorial América, 1915.

Sacoto Salamea, Antonio. *Juan Montalvo. Estudios y Antología*. Ambato: Imprenta Gómez, 2008.

Varela, Juan. "Juan Montalvo. Aniversario de su nacimiento." *El Grito del pueblo. Diario de la mañana* (Ecuador), n°3011, 13 de abril, 1903. <https://doi.org/http://repositorio.casadelacultura.gob.ec/handle/34000/2614>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración de proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Redacción - borrador original, 14. Redacción - revisión y edición.
N.A.C.S. ha contribuido en: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14; X.E.P.C. en: 8, 9, 12, 14.

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Editor responsable Damiano Teri damianoteri@gmail.com

Adolfo CALERO ABADÍA

Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela.

acalero@unimet.edu.ve

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3874-1069>

Recibido: 13/03/2023 - Aceptado: 31/7/2023

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Calero Abadía, Adolfo. "Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar (Lydia Chukóvskaja, 1967/1988): el colapso físico, moral y psíquico de una madre durante el gran terror estalinista". *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, nº 15, (2024): 211-238. <https://doi.org/10.25185/15.9>

Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar (Lydia Chukóvskaja, 1967/1988):¹ el colapso físico, moral y psíquico de una madre durante el Gran Terror estalinista

Resumen: El presente artículo revisa analíticamente el personaje de Sofía Petrovna en la novela *Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar* (Lydia, Chukóvskaja, 1967/1988) en el contexto de las persecuciones policiales acometidas por el régimen estalinista entre 1935 y 1938 conocidas como el Gran Terror. Esta novela, escrita clandestinamente durante dicho periodo, relata la lucha de Sofía por conocer el paradero de su hijo Kolia, arrestado sin motivos aparentes; la estéril determinación de esta madre de Leningrado frente a la monstruosa burocracia soviética y su propia estigmatización al ser familiar de un *enemigo del pueblo*, son factores que constituyen no solo la trama ficcional de esta obra, sino también la crónica silenciada de millones de mujeres soviéticas martirizadas hasta la indigencia o la muerte por los órganos judiciales y policiales de la URSS, incluyendo a la propia autora, quien perdió durante las purgas a su esposo, el físico Matvéi Bronstein.

Palabras clave: Sofía Petrovna, Gran Terror, estalinismo, Stalin, Lydia Chukóvskaja

1 1967 es el año de la primera edición íntegra, publicada en los Estados Unidos por Dutton (Nueva York); 1988 es el año de la primera edición publicada en la Unión Soviética.

Sofía Petrovna (Lidia Chukovskaya, 1967/1988): the physical, moral and psychic collapse of a mother during the Great Stalinist Terror

Abstract: This article analytically reviews the character of Sofia Petrovna in the novel *Sofia Petrovna* (Lidia, Chukovskaya, 1967/1988) in the context of the police persecutions carried out by the Stalinist regime between 1935 and 1938 known as the Great Terror. This novel, written clandestinely during that period, recounts Sofia's struggle to find out the whereabouts of her son Kolia, arrested for no apparent reason; the sterile determination of this mother from Leningrad in the face of the monstrous Soviet bureaucracy and her own stigmatization as a relative of an enemy of the people, are factors that constitute not only the fictional plot of this work, but also the silenced chronicle of millions of Soviet women, martyred to the point of destitution or death by the judicial and police bodies of the USSR, including the author herself, who lost her husband, the physicist Matvei Bronstein, during the purges.

Keywords: Sofia Petrovna, The Great Terror, Stalinism, Stalin, Lidia Chukovskaya

Sofía Petrovna (Lydia Chukovskaya, 1967/1988): o colapso físico, moral e psíquico de uma mãe durante o Grande Terror estalinista

Resumo: Este artigo analisa a personagem de Sofia Petrovna no romance *Sofia Petrovna*, uma cidadã exemplar (Lydia, Chukovskaya, 1967/1988) no contexto das perseguições policiais realizadas pelo regime stalinista entre 1935 e 1938 conhecido como o Grande Terror. Este romance, escrito clandestinamente naquele período, narra a luta de Sofia para descobrir o paradeiro de seu filho Kolia, que foi preso sem motivo aparente; a determinação estéril dessa mãe de Leningrado diante da monstruosa burocracia soviética e sua própria estigmatização como parente de um inimigo do povo, são fatores que constituem não só o enredo ficcional desta obra, mas também a crônica silenciada de milhões de Mulheres soviéticas, martirizadas até a miséria ou a morte pelos órgãos judiciários e policiais da URSS, inclusive a própria autora, que perdeu o marido, o físico Matvei Bronstein, durante os expurgos.

Palavras-chave: Sofia Petrovna, Grande Terror, Stalinismo, Stalin, Lidia Chukovskaya

1. Introducción: El Gran Terror que nació en Leningrado

Desde que asumió el control total en 1929, Iósif Stalin había moldeado la disciplina represiva que haría de la Unión Soviética un Estado policial bien articulado, con informantes, delatores y agentes posicionados en todos los sectores de la sociedad. Fábricas, escuelas, universidades, residencias comunales, oficinas... ningún espacio público o privado escapaba a la vigilancia del NKVD,² que funcionaba bajo el principio rector de prevenir la conspiración trotskista-capitalista agazapada en cualquier casa de barrio.³ Dicho estado policial se fortaleció con la participación de una sociedad en su doble rol de víctima y cómplice, pues a la vez que era perseguida, operaba como agente delator en las precarias intimidades de la vida familiar y vecinal; entonces, y en palabras de Donald Rayfield, se pensaba que quien «[...] no corría con la jauría, se convertía en una presa a la que los perros despedazaban tarde o temprano».⁴

Aunque el régimen estalinista siempre se resguardó en la represión, esta alcanzó picos notables que marcaron subperiodos de extrema crueldad. Sin duda, la ola represiva de mayor envergadura fue la conocida como Gran Terror o Gran Purga, una inmensa acción policial dirigida por la NKVD con miras a desenmascarar «elementos antisoviéticos y trotskistas» camuflados dentro del sistema. Esta purga se originó en 1934 con el asesinato de Serguéi Kírov (Jefe del Gobierno en Leningrado) y alcanzó su culmen entre 1937 y 1938, con los llamados Procesos de Moscú, verdaderas campañas propagandísticas y judiciales contra importantes miembros del PCUS,⁵ el Ejército Rojo, el aparato burocrático y, finalmente, toda la sociedad soviética. Estos juicios causaron estupor no solo en la URSS, sino en el resto de una militancia comunista internacional que, como expone Karl Schlögel, se encontraba perpleja al observar que estos acusados

[...] no eran «enemigos del poder soviético» [...] —ingenieros, directores de fábrica, «gente de antaño», de la época anterior a 1917—, sino revolucionarios,

2 NKVD (*Naródný Komissariat Vnútrennij Del*): “Comisariado Nacional para Asuntos Internos”. Órgano encargado del orden y la seguridad dentro del territorio soviético.

3 Robert Service, *Historia de Rusia en el siglo XX*, trad. Carles Mercadal (Barcelona: Crítica, 2000). 205-206

4 Donald Rayfield, *Stalin y los verdugos*, trad. Amado Diéguez Rodríguez y Miguel Martínez-Lage (México: Taurus, 2005), 335.

5 Partido Comunista de la Unión Soviética.

compañeros de lucha de Lenin, conocidos dirigentes del Partido, antes de que se pusieran del lado de la oposición a Stalin. Y ahora, a todos ellos debía vérselos como asesinos, conspiradores y terroristas que habían planeado derrocar a la cúpula dirigente del país soviético con violencia y por propia mano. Aún más desconcertada se mostraba la opinión pública ante las autoinculpaciones y las confesiones⁶ de hombres que, antes de la Revolución, habían luchado en la clandestinidad, que habían pasado largos años en el exilio o en el destierro y que se habían negado retractarse de sus ideas bajo las condiciones más difíciles.⁷

Oficialmente, los Procesos de Moscú buscaron garantizar la seguridad e integridad de la nación condenando a los culpables de actividades hostiles contra la Unión Soviética dirigidas desde el extranjero, al tiempo que representaba una profilaxis social dirigida a consolidar el ansiado tránsito del socialismo al comunismo. Sin embargo, dichas purgas también pretendían completar la tarea iniciada entre 1928 y 1933 cuando, una vez derrotada la facción *izquierdista* del Partido (liderada por Trotski, Zinóviev y Kámenev), Stalin quiso establecer una sola línea política que rigiera desde el centro del Partido hacia todos los demás estamentos como defensa, economía o educación, algo solo posible suprimiendo la disidencia en todos los sectores sociales y encumbrando su propia figura patriarcal mediante un profuso culto a la personalidad⁸ que, según explica Toby Clark, «[...] estaba a la misma escala y grado de extravagancia que el dedicado a Hitler y Mussolini, aunque no tiene ninguna base en la ideología marxista». Stalin inició su culto personalista deificando la imagen de Lenin para, seguidamente, colocarse a su diestra como heredero y continuador, imitando con ello el modelo propagandístico zarista aún vigente en la consciencia colectiva rusa. Así, Stalin fue retratado «[...]

6 En su libro *Yo fui espía de Stalin*, el militar soviético Váler Krivitski (1899-1941) aborda la cuestión de esas extrañas confesiones explicando que, para quienes pertenecían al cerrado sistema soviético, resultaban muy claros los resortes psicológicos e ideológicos operantes sobre la voluntariedad confesional de ciertos veteranos procesados: «[...] Un mundo perplejo observaba cómo los constructores del gobierno soviético se autoflagelaban por crímenes que nunca habían cometido y que luego se demostró que eran fantásticas mentiras. Desde entonces, el enigma de las confesiones ha desconcertado al mundo occidental. Pero tales confesiones nunca fueron un misterio para quienes habían estado en el interior de la maquinaria de Stalin [...] Aunque varios factores contribuyeron a llevar a esos hombres hasta el punto de hacer tales confesiones, las hicieron finalmente con la sincera convicción de que era el último servicio que podían prestar al partido y a la revolución. Sacrificaban el honor y la vida para defender al odiado régimen de Stalin, porque contenía el único y débil atisbo de esperanza de aquel mundo mejor al que habían consagrado su juventud». Citado en Arthur Koestler. *Memorias: Flecha en el azul & La escritura invisible*, trad. J. R. Wilcock y Alberto Luis Bixio (Barcelona: Lumen, 2011), Epublibre EPUB.

7 Karl Schlögel, *Terror y utopía. Moscú en 1937*, trad. José Aníbal Campos (Barcelona: Acanalado, 2014). Epublibre EPUB.

8 Service, *Historia de Rusia en el siglo XX*, 195.

como un patriarca benevolente, acompañado a menudo de obreros, soldados o políticos, a los que dedicaba su atención paternal y sus sabias palabras».⁹

Stalín se veía a sí mismo como un zar socialista de visión incuestionable incluso desde la perspectiva marxista-leninista, de allí su inquina hacia los militantes que exhibían las más fuertes convicciones bolcheviques, aquellos quienes lucharon junto a Lenin y los jóvenes de conciencia socialista pura. En realidad, Stalín comprendía que, pese a su incontestable triunfo en el XV Congreso del Partido, los veteranos del PCUS seguían representando el último escollo para alcanzar el poder total,¹⁰ por lo que se propuso cortar «[...] en la carne del Partido para asegurarse de que solo sobrevivieran los elementos “sanos”».¹¹ Según su visión, la Revolución había concluido: la URSS no necesitaba más revolucionarios, sino especialistas, burócratas, trabajadores y, ante todo, disciplina. El Partido debía orientar la conciencia de sus militantes, evitando así caer en debates que erosionaran su unidad mientras los enemigos del Estado tramaban mil conspiraciones dentro y fuera de sus fronteras. Las disidencias de izquierdistas, derechistas, anarquistas, socialdemócratas disfrazados y, en general, de todos los no comprometidos con la unidad que representaba la línea oficial del Partido, debían ser suprimidos por el bien de *todos*.

Un ejemplo del peligro agazapado en dicha disidencia interna había sido, *sin duda*, el asesinato del camarada Kírov, quien recibió un disparo mortal el 01 de diciembre de 1934 cuando se dirigía a su oficina en el Instituto Smolny, sede del gobierno. El autor material fue capturado e identificado como Leonid Nikoláev, un perturbado mental miembro del Partido que aparentemente tenía rencores personales contra Kírov. Sin embargo, el tal Nikoláev parecía ser solo la mano ejecutora de una conspiración más profunda, cuyos impredecibles alcances demandaban una pesquisa urgente de elementos antisoviéticos. Aunque el 21 de diciembre de 1934 «apareció una declaración oficial» afirmando que Kírov había sido asesinado por una camarilla zinovievista ya identificada, lo cierto es que el trasfondo de este crimen ha quedado sin dilucidarse; solo existen versiones, teorías e indicios más o menos conexos

9 Toby Clark, *Arte y propaganda en el siglo XX*, trad. Isabel Balsinde (Madrid: Akal, 2000), 94-95.

10 Robert Conquest, *El Gran Terror*, trad. Joaquín Adsuar Ortega (Barcelona: Caralt, 1974), Epublibre EPUB.

11 Robert Service *Camaradas: Breve historia del comunismo*, Trad. Javier guerrero (Barcelona: Ediciones B, 2009), 218.

que apuntarían a hacia Stalin como principal beneficiario político del infame deceso.¹²

Así, desde diciembre de 1934 y durante todo el año 1935 se desató la Gran Purga en Leningrado: todos los comités y agrupaciones del Partido se activaron mediante la carta secreta enviada por el Comité Central del PCUS titulada «Lecciones acerca de los hechos relacionados con el aciago asesinato del camarada Kírov», con la cual se ordenaba buscar conspiradores en todos los niveles de la organización estatal, desde las asociaciones juveniles y estudiantes como el Komsomol (juventudes del PCUS) hasta las cooperativas y los koljoses.¹³ Fue una purga traumática para esta importante ciudad y representó, sin duda, el inicio del Gran Terror que pronto se desataría en todo el territorio soviético. Miles de militantes del Partido fueron arrestados sin derecho a comunicación, juzgados sumariamente y condenados a la pena capital. Las familias buscaban con angustia a sus parientes detenidos en las sedes policiales y la fiscalía, lugares frente a los cuales hacían colas interminables durante días para obtener alguna información. Hoy se sabe que cerca de 50 mil habitantes de la antigua capital zarista y alrededores fueron víctimas de ejecuciones por parte de la NKVD, en lo que se ha denominado el *martirologio de Leningrado*.¹⁴

Particularmente cruel fue la situación de las mujeres de los arrestados: madres, esposas, hijas y hasta abuelas a quienes la ausencia repentina y prolongada de *sus hombres* las arrojó al martirio del sistema judicial soviético. Inmersas en un ambiente de miedo, delación y mezquindad, estas mujeres indefensas enfrentaron la brutalidad de un enorme Estado que las había

12 Al respecto, Martín Amis comenta sarcásticamente que «[...] casi todos los historiadores están convencidos al 99 por ciento de que Stalin organizó el asesinato de Kírov a través de la Checa de Moscú [...] Todas las consideraciones de tipo cui bono? señalan a Stalin: este tenía por lo menos una docena de motivos para querer la muerte de Kírov [...] Ningún otro acontecimiento habría sido mejor trampolín para lanzar la represión en masa. Y la suerte ulterior de casi todos los personajes clave del asesinato [...] habla de la diligencia de Stalin. Es verdad que el crimen y la tapadera se prepararon de un modo chapucero; cuesta entender por qué la Checa eligió a Nikoláev, un personaje de inestabilidad casi epiléptica. Pero hizo el trabajo: Kírov murió. Además, la culpabilidad de Stalin en este caso, comparada con sus culpas mayores, es otra semiinsignificancia. Tal vez debamos alzar los brazos y atribuir la intervención de Nikoláev a una especie de vudú estalinista, semejante a las afrentas a Lenin de 1922-1923, mágicamente oportunas e inductoras de ataques. La cuestión es que el Terror ya había tomado carrerilla. El asesinato de Kírov dio lugar a una versión fabulosamente exagerada de la purga de Röhm (30 de junio de 1934); pero su equivalente real fue el incendio del Reichstag del año anterior. Nikoláev ahorró a Stalin el engorro de quemar el Kremlin». *Koba el Temible*, trad. Antonio Prometeo Moya (Barcelona: Anagrama, 2004), Epublibre EPUB.

13 Conquest, *El Gran Terror*, EPUB.

14 De hecho, Donald Rayfield menciona que la investigación titulada *Martirologio de Leningrado (Leningradskii martirolog)*, realizada en la segunda mitad de la década de 1990, había arrojado hasta entonces la cifra de 47 mil personas asesinadas durante los años del Gran Terror. Rayfield, *Stalin y los verdugos*, 354, 557 (Nota 21 del Cap. VII).

clasificado a ellas y a sus familiares como *enemigos del pueblo* soviético. Orlando Figes explica que

[...] tal como Stalin entendía el tema, la familia era colectivamente responsable de la conducta de cada uno de sus miembros. Si un hombre era arrestado como «enemigo del pueblo», su esposa era automáticamente culpable, porque si no lo había denunciado, se suponía que compartía las opiniones de su esposo o que había tratado de protegerlo. Como mínimo, era culpable de no haberse mostrado suficientemente vigilante y alerta. Stalin consideraba que la represión de los familiares era una medida imprescindible para eliminar de la sociedad a los descontentos.¹⁵

Según Álvaro Lozano Cutanda, el resentimiento de estos «descontentos», los familiares, representaban para Stalin el germen de una futura conspiración basada en la venganza personal, aún peor que la política. Por ello, instó al politburó del PCUS a emitir «[...] una resolución en julio de 1937 en la que las mujeres de los condenados eran enviadas a los campos por un periodo de ocho a diez años. Los niños menores de quince eran enviados a los terroríficos orfanatos soviéticos, para los mayores de quince, el Estado decidía “individualmente”, lo que significaba [...] que eran enviados al gulag.¹⁶ Ese mismo año, el temible Comisario del Pueblo de Interior Nikolái Yézhov (1895-1940) reveló la supuesta existencia de una gran conspiración antisoviética que se proponía suprimir el socialismo y reinstaurar el capitalismo en Rusia.¹⁷ En ello estaban implicados los sospechosos habituales: trotskistas, zinovievistas, derechistas, burócratas, rusos y extranjeros militantes del Partido, generales del Ejército, minorías de todo pelaje... una gama tan amplia que prácticamente hacía recaer la sospecha sobre toda la sociedad soviética, la cual quedó «[...] sometida a una enorme tensión y sin garantía alguna de defensa frente a las arbitrariedades policiales. Muchas eran las personas que, en previsión de lo que podía ocurrir, se hacían acompañar siempre de una pequeña maleta con los enseres más indispensables».¹⁸ No en vano, el propio Stalin le expresó al dirigente comunista búlgaro Georgi Dimitrov durante un brindis por el vigésimo aniversario de la Revolución de Octubre (07 de noviembre de 1937): «Aniquilaremos a todos estos enemigos, aunque sean viejos bolcheviques, aniquilaremos a todos sus seres queridos, a toda su familia. Aniquilaremos a

15 Orlando Figes, *Los que susurran*, trad. Mirta Rosenberg (Barcelona: Edhasa, 2018), Epublibre EPUB.

16 Álvaro Lozano Cutanda, *Stalin. El tirano rojo* (Madrid: Nowtilus, 2012), Epublibre EPUB.

17 Service, *Camaradas...*, 217-218.

18 Carlos Taibo, *Historia de la Unión Soviética 1917-1991*, (Madrid: Alianza, 2010), 144.

todos aquellos que atenten contra la unidad del estado socialista tanto de obra como de pensamiento (sí, de pensamiento), para que sean aniquilados hasta las últimas consecuencias todos los enemigos, tanto ellos como su clan». ¹⁹ Como consecuencia, millones de personas fueron arrestadas y represaliadas utilizando el método de la campaña propagandística, consistente en seleccionar un tipo específico de *enemigo del pueblo* para que fuera desenmascarado y denunciado. La metodología resultó altamente efectiva, pues el temor a coincidir con las características del *enemigo del pueblo* de turno aconsejaba denunciar a otros sin dilaciones, sobre todo considerando que, según el Artículo 58 del código penal soviético, ²⁰ la condición de *testigo no denunciante* equivalía a ser cómplice del criminal. La denuncia volcaba la catástrofe sobre el denunciado, quien veía su hogar allanado en mitad de la noche o era arrestado mientras caminaba por la calle, todo lo cual precediendo el inicio de una causa judicial que contemplaba en la confesión del imputado la prueba definitiva. Se trataba del *Confessio est regina probatorum* o «la confesión es la prueba reina», un principio medieval enmarcado en la llamada *Doctrina Andréi Vyshinski*, en reconocimiento a su creador, Fiscal General de la URSS entre 1935 y 1939, es decir, durante el Gran Terror. Con esto, «[...] el tribunal se atiene a la conclusión de que la forma más elevada de encontrar la verdad no es la prueba material, sino la confesión de los acusados». ²¹ Con la aplicación de este principio premoderno, el régimen pretendía que la confesión del acusado *probara* su culpabilidad, relevando así a la Fiscalía de tener que compilar un corpus probatorio amplio y suficiente. De allí la importancia de los interrogatorios y las autocríticas en la URSS. Así, según explica Enrique Fernández Vernet, traductor y editor de *Archipiélago Gulag*, «[...] la doctrina Vyshinski sentaba las bases jurídicas para la fabricación de procesos. Según Vyshinski, el juez no debía establecer la verdad absoluta, sino la probabilidad de los hechos. Era posible dictaminar culpabilidad incluso sin haber quedado demostrada la intención de cometer daño, así como condenar a un ciudadano por un delito cometido por otros, aunque él mismo no hubiera tomado parte e incluso si no tenía conocimiento de los hechos. La confesión era considerada prueba irrefutable». ²² Esto se recrudeció al imponerse las cuotas de arrestados que el propio Yézhov había prefijado para cada región del territorio soviético, lo cual provocó que la NKVD detuviera aleatoriamente a cualquier persona sin previa denuncia o

19 Tzvetan Todorov, *La experiencia totalitaria*, trad. Noemí Sobregués (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2010), 190.

20 Aleksandr Solzhenitsyn, *Archipiélago Gulag*, trad. Enrique Fernández Vernet, vol. 1, (Barcelona: Tusquets, 2011), Volumen 1, 96-124.

21 Schlögel, *Terror y utopía*, EPUB.

22 Solzhenitsyn, *Archipiélago Gulag*, vol. 1, 132.

investigación.²³ El gran volumen de arrestados y la premura por condenarlos *obligó* a la práctica de la tortura durante los interrogatorios, con técnicas combinadas que incluían palizas, interrupción del sueño, simulaciones de ejecución o amenazas a familiares, entre otras.²⁴

La enorme repercusión del Gran Terror se evidencia en el lugar que ocupó dentro de la literatura, ya que diversas obras recrean o aluden a este infame momento de la historia soviética, tales como las novelas *Moscú-Frontera* (*Moskva-Hranice*, 1937) de Jiří Weil, *El caso Tuláyev* (*L' affaire Touláev*, 1947) de Victor Serge y, sobre todo, *Sofia Petrovna, una ciudadana ejemplar* (*Sofya Petrovna*, 1967), de Lydia Chukóvskaja. Otro ejemplo lo constituye la poeta Anna Ajmátova (quien sufriera los arrestos de su hijo y de su primer y segundo esposo); ella misma relata así el origen de su célebre poemario *Réquiem* (1963):

En los terribles años de la yezhovzina [purgas dirigidas por Yézhov], pasé diecisiete meses en las filas frente a las cárceles de Leningrado. Un día, alguien me reconoció. Entonces, una mujer de labios morados que ocupaba su lugar detrás de mí y que, por supuesto, jamás había escuchado mi nombre, pareció despertar del letargo en el que permanecíamos sumidas y me preguntó al oído (porque allí todos hablaban en voz muy baja): «¿Y usted podría describir esto?». Yo repuse: «Sí, puedo». Entonces una especie de sonrisa se deslizó por lo que alguna vez había sido su rostro.²⁵

Este era el panorama en la Unión Soviética para cuando Lydia Chukóvskaja inició la redacción de *Sofia Petrovna, una ciudadana ejemplar*.

2. Víctima del Gran Terror

Lydia Chukóvskaja (Helsinki, 1907 - Moscú, 1996), fue hija del por entonces célebre escritor infantil Korney Chukovski y editora de libros para niños en Leningrado. En su hogar se vivía por y para la literatura, resultando habituales las visitas de conocidos escritores y artistas a quienes la pequeña Lydia veía departir naturalmente con sus padres. Durante su juventud en los años 20, se

23 Rayfield, *Stalin y los verdugos*, 351-352.

24 Solzhenitsyn, *Archipiélago Gulag*, vol. 1, 131.

25 Anna Ajmátova, *Réquiem y otros escritos*, trad. José Manuel Prieto González (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2000). Epublibre EPUB.

encontró bastante ajena al terremoto político que estremecía Rusia; deseaba considerarse a sí misma como una *artista apolítica* en medio de aquel clima en exceso politizado, idea que se trastocó cuando las autoridades bolcheviques ordenaron su deportación por unos meses a Sarátov (Volgogrado), al haber quedado implicada en la distribución ilegal de panfletos contrarrevolucionarios que una amiga suya había escrito subrepticamente en la máquina de escribir de su padre. De regreso a Leningrado, Chukóvskaia se convirtió en una prometidora escritora y editora de literatura infantil, *rivalizando* incluso con su propio padre; fue entonces, a finales de los años 20, cuando se enamoró y casó en segundas nupcias con el físico judío Matvéi Bronstein, pionero ruso en investigaciones de vanguardia occidental tales como las teorías cuánticas y gravitatorias. Sin embargo, en 1937, durante el Gran Terror, Matvéi fue arrestado e incomunicado, salvándose Lydia de correr suerte similar al encontrarse fuera de Leningrado. Desde entonces, Chukóvskaia inició el largo peregrinaje que ya habían emprendido miles de mujeres de toda la URSS por cárceles, legaciones policiales y fiscalías buscando información sobre la causa judicial y el paradero de Bronstein y, como la gran mayoría de sus antecesoras, nunca supo de qué acusaban exactamente a su esposo; solo pudo conocer que lo habían condenado a diez años sin derecho a correspondencia y, finalmente, que había muerto: «[A Lydia Chukóvskaia] le tocó familiarizarse con el mundo paralelo de las mujeres que hacían cola durante días enteros ante las comisarías y otros organismos estatales para obtener noticias de los detenidos. Así conoció a Anna Ajmátova, a cuyo hijo también habían arrestado. Cuando su padre se enteró de que frecuentaba a la poeta, le dijo: «¡Espero que entiendas que debes apuntar cada palabra que te diga!». ²⁶

Este periodo significó para Chukóvskaia un verdadero descenso al infierno: el Estado le arrebató a su hija Yelena, no lograba obtener empleos estables y tampoco podía relacionarse socialmente con normalidad debido al estigma de estar casada con un *enemigo del pueblo*. Paulatinamente, y siempre vigilada por la NKVD, Chukóvskaia regresó a la actividad literaria y, cuando Stalin murió en 1953, ya poseía una reputación estable como escritora y editora. En 1957, ya denunciados los crímenes estalinistas, Chukóvskaia recibió el certificado que *rehabilitaba* la honorabilidad de Matvéi Bronstein; pero no sería hasta 1990, en el marco del *glásnost*, cuando la autora pudo consultar el expediente de su esposo y así obtener algunas certezas. Entonces, leyó el acta que redactara el Comisario del Pueblo encargado del arresto: «Bronstein,

26 Ferran Mateo y Marta Rebón, «Contra la tiranía», *Inmersión, un sendero en la nieve* (Madrid: Errata Naturae), 175-187.

Matvéi Petróvich, arrestado en calidad de criminal peligroso, tiene que ser enviado al departamento del NKVD en Leningrado». Entre esos documentos, apareció uno firmado por Matvéi negando todas las acusaciones, así como también el acta de juicio sumarial y de ejecución. Había sido asesinado el 18 de febrero de 1938, en virtud del artículo 58-8-11 del Código Penal y sepultado en la fosa común de Levashovo, un erial al norte de San Petersburgo usado como vertedero de cadáveres para la NKVD.²⁷ Después de la Segunda Guerra Mundial, Chukóvskaia se erigió en defensora de los intelectuales rusos perseguidos por el comunismo, entre ellos Anna Ajmátova —su amiga íntima—, el físico Andréi Sájarov y los escritores Mihail Zoshchenko, Iósif Brodski y Alexandr Solzhenitzyn. Esto le valió pasar décadas bajo vigilancia de la KGB (otrota NKVD) y repudiada por la intelectualidad oficialista soviética, resentida a causa del retrato que hiciera de ella en su segunda novela, *Inmersión, un sendero en la nieve* (*Spusk pod vodu*, escrita en los años 50 pero publicada en la URSS apenas en 1988), donde una escritora es testigo de la cobardía y mezquindad de la *intelligentsia* socialista mientras medita sobre el asesinato político de su esposo. Inevitablemente, Chukóvskaia pagaría el precio de desafiar al sistema y, en 1974, casi ciega y condenada al más severo ostracismo, acabó expulsada de la Unión de Escritores Soviéticos.²⁸ Sin embargo, en 1990, con la URSS a punto de derrumbarse, la autora recibió el premio Andréi Sájarov al Valor Cívico, en reconocimiento a su ejemplar oposición moral y artística al totalitarismo comunista.

3. Peripecia de una novela clandestina

Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar, fue escrita entre finales de 1939 y comienzos de 1940, cuando Stalin recién había suspendido las purgas, pero Chukóvskaia aún no conocía el paradero de su esposo. La autora redactó la novela en un cuaderno escolar que escondía celosamente, sabedora de lo que podía representar la incautación de un testimonio como ese: la transmutación a la literatura de su propia vivencia y la de miles de mujeres rusas. En tal sentido, la preservación del manuscrito original y sus fallidas intentonas editoriales repitieron el trance experimentado por otras obras de aquellos tiempos.

27 Ferran Mateo y Marta Rebón, «La memoria mutilada del ciudadano soviético», *Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar* (Madrid: Errata Naturae, 2014), 178-181.

28 La propia Chukóvskaia relata los pormenores de estos amargos años en sus memorias tituladas en español *Crónica de un silencio* (Errata Naturae, 2020).

Poco antes de la invasión nazi a la URSS, Chukóvskaja realizó una lectura clandestina de *Sofía Petrovna*, hecho que llegó a oídos de la NKVD y alertó a la autora sobre la necesidad de que un amigo de máxima confianza cuidara el manuscrito; después, este amigo, a punto de morir por inanición en el cerco de Leningrado, le entregó el manuscrito a su hermana para que se lo regresara a Chukóvskaja, lo cual ocurrió en 1944. Posteriormente, durante el *deshielo* de Jruschov a inicios de los años 60, el original mecanografiado estaba listo para editarse, pero nuevas directrices del Partido que reinstauraban la censura en la literatura detuvieron el proceso; Chukóvskaja demandó con éxito a la editorial, pero solo fue compensada económicamente sin que se publicase la novela. En tal sentido, resulta elocuente el alegato del abogado de la editorial quien, sin pretenderlo, parece justificar con sus argumentos la necesidad histórica de una novela como *Sofía Petrovna*:

Ciudadanos jueces, si no han leído *Sofía Petrovna*, les diré que la obra tiene virtudes y defectos. Pero no necesitamos hoy esta novela. Plasma el desagradable fenómeno de los tiempos del culto a la personalidad [de Stalin], pero se trata únicamente de una fotografía; la novela no analiza este fenómeno. Desde la publicación de *Un día en la vida de Iván Denisovich* de Solzhenitsyn recibimos un aluvión de manuscritos sobre este tema. Pero los estamos devolviendo a sus autores. No fuimos nosotros mismos los que nos dimos cuenta de que los manuscritos tenían que ser devueltos; recibimos instrucciones de que, para nosotros, comunistas, no hay necesidad, y sobre todo ninguna ventaja, en limitarse a criticar ese período... el libro de Chukóvskaja, dada su arremetida ideológica, no puede ver la luz... ¿Qué sentimientos evoca la novela *Sofía Petrovna*? Un pensamiento nos asalta: ¿dónde estábamos todos nosotros? Nos embarga una sensación de desesperanza. No hay que abrir viejas heridas y echarles sal.²⁹

Todo esto despertó el ávido interés de los lectores soviéticos, cuyo apetito por la literatura crítica hacia el sistema se había exacerbado, como bien expresó el abogado de la editorial, con la aparición de *El doctor Zhivago* (*Dóktor Zhivago*, Boris Pasternak, 1957) y *Un día en la vida de Iván Denisovich* (*Odin den Ivana Denisovicha*, Aleksandr Solzhenitsyn, 1962). Así, el hecho de que «[...] the conditions in the Soviet Union would not sufficiently changed

29 Mateo y Rebón, «La memoria mutilada del ciudadano soviético», *Sofía Petrovna*, 184-185.

for its publication to be possible, it therefore became, early in the sixties, one of the first and most widely distributed works in samizdat». ³⁰

En 1965, aparece en París una versión en ruso no autorizada de *Sofía Petrovna* con el título *La casa abandonada* y con diferentes nombres para los personajes. Aunque poco después (1967) se publicó en EE.UU. con el título y los personajes originales, no fue hasta 1988 cuando se publicaría en la Unión Soviética, tal como ocurriera con una gran cantidad de autores censurados y perseguidos desde los tiempos de Stalin.

4. Muerta en vida: el hundimiento físico, moral y psíquico de Sofía Petrovna

Esta novela, verdadero testimonio *en vivo* de las purgas, narra las vicisitudes de Sofía Petrovna desde el inicio del Terror en 1935 y su posterior avance hasta el fatídico año de 1937. Jefa de redactoras en una editorial y ciudadana soviética ejemplar, Sofía ha asimilado sin resistencia la forma de vida soviética a pesar de su origen pequeñoburgués. Además, como millones de rusos, la propaganda la ha convencido sobre la grandeza del régimen, un estado garante de la libertad y la ley guiado siempre por la firme conducción del camarada Stalin. Prueba del indiscutible éxito soviético es su joven hijo Kolia: guapo, ingeniero en ciernes y, sobre todo, fervoroso militante del Komsomol, algo aparentemente muy conveniente cuando el asesinato de Sergéi Kírov ha desatado una purga en el Partido y la renovación de cuadros parece inminente y, de hecho, Kolia apoya las purgas, al considerarlas una respuesta necesaria frente a las amenazas internas y externas que se ciernen sobre la patria socialista: él pertenece a una generación de jóvenes sin memoria anterior a la Revolución, convencida fanáticamente de que «los extranjeros eran espías, de que los hijos de la burguesía y del campesinado rico o del clero eran rengados, de que todos los presos políticos eran culpables, de que el NKVD y los tribunales eran infalibles». ³¹ Aunque Sofía no comparte ciertas opiniones radicales, se siente tranquila viviendo en un Estado tan preocupado por la seguridad de

30 «Las condiciones en la Unión Soviética no hubieran cambiado lo suficiente como para que su publicación fuera posible la convirtió, a principios de los años sesenta, en una de las primeras y más ampliamente distribuidas obras en samizdat [ediciones no oficiales]» (Traducción propia). Wolfgang Kasack, *Russian Literature 1945-1988* (Múnich: Otto Sagner Verlag, 1989), 30.

31 Rayfield, *Stalin y los verdugos*, 312.

sus ciudadanos; sin alarmarse en exceso, ha oído sobre casos de conocidos a quienes han arrestado, gente pacífica que, según los órganos informativos, en realidad eran conspiradores y *enemigos del pueblo*. Como millones de rusos, Sofia considera la acusación prueba suficiente para una sentencia, pues el Estado soviético y, sobre todo, el camarada Stalin, son infalibles: «si los arrestaron, algo habrán hecho». Pero, un día, Kolia es el arrestado, provocando en Sofia más confusión que angustia. Ella *conoce* a su hijo y sabe que es inocente; ella lo crio y lo vio convertirse en un destacado ingeniero que incluso sale reseñado en diarios oficiales como un notable inventor. Se trata sin duda de un *error*, es seguro que confundieron su nombre con el de un *verdadero* culpable, y en cualquier momento lo dejarán libre. Pero algo ocurre, pues el tiempo pasa y Kolia sigue sin aparecer. Entonces, angustiada y obsesionada con encontrar a Kolia pero intimidada por su obligada inmersión en el submundo social de los arrestados políticos y sus familias, Sofia desciende desde su hasta entonces apacible existencia: ahora vive rodeada de vecinos hostiles y esquivos que antes solían apreciarla, al tiempo que pierde su trabajo como jefa de transcriptoras en una editorial oficial por ser madre de un *enemigo del pueblo*. Todo esto le ocurre a esta madre luego de recibir las brutales respuestas de empleados oficiales y fiscales, quienes se limitan a espetarle que Kolia «ya había firmado su confesión». Es culpable, y será deportado. Sin empleo ni ayuda, Sofia comienza a fantasear con el regreso de Kolia o, al menos, con recibir una carta suya, evidenciando ya un claro declive mental. No obstante, un día llega la tan ansiada misiva, en donde su hijo le ratifica que está preso y le pide ayuda desesperadamente. Así, con nuevos bríos y la carta en su bolso, Sofia se alista para encontrar la comprensión de alguien, pero al mostrarle la letra a otra madre de un arrestado, la señora Kipárisova, esta le dice que debe deshacerse de ese papel, pues si la policía lo encuentra entonces será ella, Sofia, quien acabe en la cárcel o el gulag. De esta manera, entre el dolor y el miedo, quema lo único que le une a la suerte de su hijo condenado.

Según lo dicho anteriormente, *Sofia Petrovna* expresa con fidelidad la perspectiva de la autora respecto a la crueldad del régimen estaliniano, constituyendo, según Kasack, «[...] a first-hand account of the gradual comprehension by simple Soviet citizens of the arbitrary, lying and cruel onslaught of the Terror of 1937».³² El personaje de Sofia logra concentrar el magnetismo de toda la trama trazando un arco dramático que nos permite

32 «Un relato de primera mano sobre la gradual comprensión por parte de simples ciudadanos soviéticos respecto a la embestida arbitraria, mentirosa y cruel del Terror de 1937» (Traducción propia). Kasack, *Russian Literature 1945-1988*, 131.

experimentar, al menos en forma superficial, el trance de todos los soviéticos que pasaron de la inocencia al martirio en apenas una noche. El texto se construye desde dos planos paralelos, el de los *ciudadanos* y el de los *condenados*; dichos planos, aunque muy diferentes cualitativamente, coexisten en el mismo espacio-tiempo y se retroalimentan: todos los admitidos como *ciudadanos* disfrutaban de una vida normal que, en cualquier momento, puede convertirse en arresto y condena. Cada *descendido* —entonces ex ciudadano— representa una advertencia para los aún inocentes, quienes se aferran ferozmente a la vigilancia, la delación y el repudio de los caídos.

El arresto de Kolia marca el punto de inflexión que colapsa al mundo de Sofia, ahora presa de gran confusión al no poder armonizar la infalibilidad del Estado con la injusticia de su hijo arrestado. Este conflicto la precipita física, moral y psíquicamente hacia el mundo de los *condenados* y la despoja de su inocencia, haciéndola experimentar una lenta *anagnórisis* no realizada del todo: ella comprende lo que ha ocurrido con esos conocidos en apariencia honestos a quienes han arrestado o la actitud amarga de las mujeres que hacen cola durante días frente a la cárcel; pero su mente aún se resiste a aceptar plenamente la expulsión del paraíso, por lo que se gesta en ella una incipiente locura edificada como un mundo alterno donde se encuentra en paz contemplando a un Kolia restituido y listo para ser feliz. Chukóvskaja no resuelve terminantemente la trayectoria de Sofia, sugiriendo un descenso no concluido del personaje: la quema de la carta que envía Kolia simboliza el umbral a otro submundo apenas imaginable, el de la locura mortal, especie de metáfora alusiva a la propia Unión Soviética.

Sofia Petrovna se configura simbólicamente según los temas arquetípicos de la *pérdida de la inocencia* y el *descenso al purgatorio*, que en la realidad estaliniana equivalía a deambular por los callejones de la burocracia legislativa, policial y penitenciaria. A través de dicho eje, Chukóvskaja modela un espacio ficcional similar a un cono que desciende inexorablemente hasta un espacio inhabitable. Allí, en la punta del cono, Sofia debe compartir lugar con esos miles de mujeres que buscaban información penitenciaria; ellas, al igual que *sus hombres*, cargaron un anatema social solo eliminado parcialmente en quienes lograron sobrevivir a Stalin. Así, esta novela representa un réquiem al abnegado género femenino que, entre susurros, resistió al monstruo plagiaro de sus afectos.

Poéticamente, *Sofia Petrovna* sigue el modelo chejoviano en el que un personaje concentra el conflicto y todo lo demás gravita a su alrededor. Chukóvskaja ubica a Sofia en el centro del mundo, que en términos alegóricos

podemos considerar el *paraíso* por su plácido transcurrir; alrededor de Sofía todo tiene sentido, incluso las desapariciones y arrestos; *son* culpables, gente que conspira contra esa felicidad colectiva que ella misma disfruta. En esa instancia, su mundo extiende un radio corto y feliz, donde cada uno tiene lo que merece y ella lo tiene todo en consonancia con el estado psíquico-espiritual de la *inocencia*. Sin embargo, el esquema se invierte dramáticamente con el arresto de su hijo: entonces, ocurre un desorden cósmico que produce en Sofía la lenta *anagnórisis*, cuyo *crescendo* aumenta según va dejando de pertenecer al *paraíso*. Dicho reconocimiento empieza con la idea del *error* en el arresto de Kolia. Allí, poética y casi físicamente, el mundo de Sofía gira en torno suyo, y ella empieza a fantasear con el origen del error: las autoridades ven que han confundido el nombre de su hijo con el de un verdadero enemigo y, ofreciéndole las debidas disculpas al prometedor ingeniero komsomol, lo dejan partir a casa:

Sofía Petrovna se imaginaba a Kolia siendo conducido, bajo escolta, ante el juez instructor. Este sería un apuesto militar, cubierto de correas y bolsillos. ‘¿Es usted Nikolái Fomich Lipátov?’, le pregunta el militar a Kolia. «Soy Nikolái Fiodoróvich Lipátov», le responde Kolia con aire digno. El juez instructor le echa una severa reprimenda al soldado de escolta y le presenta sus disculpas a Kolia. «¡Claro!», dice. «¿Cómo es que no lo reconocí al instante? Usted es el joven ingeniero cuya fotografía vi recientemente en el *Pravda*. Disculpe, se lo suplico. Resulta que hay una persona con el mismo nombre que usted, Nikolái Fomich Lipátov, que es trotskista, un mercenario fascista, un saboteador...», Sofía Petrovna estuvo despierta toda la noche esperando el telegrama. Cuando Kolia regresara a casa, a su residencia, y se enterara de que Álik había partido a Leningrado, iría inmediatamente a enviar un telegrama para tranquilizar a su madre. A las seis de la mañana, cuando ya se había reanudado el tintineo de los tranvías, se quedó dormida. La despertó un violento timbrazo que pareció colársele directamente en el corazón. ¿Un telegrama? Pero no hubo un segundo timbrazo.³³

Eso *ocurrirá*, porque en la URSS no se cometen injusticias como en los países capitalistas. Sin embargo, el error no se verifica, y Sofía pasa de personaje pasivo a activo, pues necesita respuestas que no hallará en el *paraíso*. Así inicia un descenso al inframundo que comprende tres niveles.

33 Lydia Chukóvskaja, *Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar*, trad. Marta Rebón (Madrid: Errata Naturae, 2014), 79-80.

El primer nivel, el *físico*, se inicia cuando Sofia debe acudir adonde se suministra la información sobre los arrestados. Allí se ve obligada a mezclarse con las mujeres de los *verdaderos* culpables, lo cual revalida su estatus de *ciudadana* frente a ese enorme conglomerado que, no obstante, busca exactamente lo mismo que ella:

[...] «¡Y pensar que todas aquellas mujeres eran madres, mujeres e hijas de saboteadores, de terroristas, de espías! Y los hombres, el marido o el hermano...» Todos tenían un aspecto normal y corriente, como la gente que uno se encontraba en los tranvías o en las tiendas. Salvo que parecían cansados, mustios. «Me imagino qué desgracia debe ser para una madre enterarse de que su hijo es un saboteador», pensaba Sofia Petrovna.³⁴

Cuando pasa de la repulsión a la socialización con las *otras* mujeres, Sofia va adquiriendo ciertos aprendizajes útiles para medir su propia situación, un proceso que pasa por la desmoralizante violencia burocrática sufrida en su debut frente a la taquilla de la prisión:

—Quisiera saber... —empezó a decir Sofia Petrovna, inclinándose para ver mejor la cara del hombre de detrás de la ventanilla- sí mi hijo está aquí. El hecho es que lo arrestaron por error.

—¿Apellido? —la interrumpió el hombre.

—Lipátov. Lo han detenido por error y ya hace varios días que no sé...

—Cállese, ciudadana —le dijo el hombre, inclinándose sobre un cajón lleno de fichas—. ¿Lipátov o Lepátov?

—Lipátov. Quisiera ver al fiscal hoy mismo, o a cualquier otra persona.

—¿Letras? Sofia Petrovna no le entendió. ¿Cómo se llama?

—¿Ah, sus iniciales? N. F.

—¿N o M?

—N, Nikolái.

—Lipátov, Nikolái Fiódorovich —dijo el hombre, sacando una ficha—. Está aquí.

—Quisiera saber...

—No damos información. Se acabó la conversación, ciudadana. ¡El siguiente! Sofia Petrovna se apresuró a extenderle treinta rublos.

—¡No tiene derecho!” —dijo el hombre, apartando el billete—. “¡El siguiente! Apártese, ciudadana, no me impida trabajar.

—¡Váyase! —le susurraron a Sofía Petrovna desde atrás—. Si no, cerrará la ventanilla.³⁵

Después de la primera experiencia en ese *purgatorio*, Sofía vuelve a casa extenuada física y mentalmente, vapuleada por la irrealidad de aquella situación. En ese momento, la perspectiva del personaje cambia, iniciándose su identificación con el submundo de los purgados y reconociéndose a sí mismo estigmatizado socialmente:

Los días siguientes, sin desayunar ni hacer la cama, Sofía Petrovna se iba de buena mañana a buscar trabajo. En los periódicos había muchos anuncios solicitando mecanógrafas. Las piernas se le habían vuelto pesadas como el plomo, pero durante todo el día se dirigía resignada a cada una de las direcciones. En todas partes le hacían una única e idéntica pregunta: «¿Hay represaliados en su familia?» La primera vez no la entendió: «parientes arrestados», le explicaron. Tuvo miedo de mentir. ««Mi hijo», contestó. Y entonces resultó que en aquella institución no quedaba ni una vacante. Y en ningún lado había un puesto para ella [...]. Ahora tenía miedo de todo y de todo el mundo. Temía al portero, que le dirigía una mirada indiferente y a la vez severa. Temía al encargado del inmueble, que había dejado de saludarla. (Ya no era la delegada del piso, en su lugar habían escogido a la mujer del contable). Temía como al fuego a la mujer del contable [...]. Tenía miedo de pasar por delante de la editorial. Cuando volvía a casa después de sus estériles tentativas de encontrar empleo, tenía miedo de mirar la mesa de su habitación: ¿Acaso habían dejado allí una notificación de la policía? ¿La habían citado para quitarle el pasaporte y deportarla? Tenía miedo cada vez que sonaba el timbre: ¿Y si venían a confiscar sus bienes?³⁶

Poco a poco, la acostumbrada estima a su alrededor se trastoca en hosquedad, la gente conocida no la acepta y su cotidianidad cae pesadamente en un ostracismo no decretado pero real, exponiéndose en la novela una *pedagogía del padecimiento* que se aplica sobre esa sociedad formada mediante el castigo no necesariamente justificado, donde la condena y la estigmatización moldean tanto la psique individual como la conducta social. Ejemplo de

35 Chukóvskaia, *Sofía Petrovna...*, 90-91.

36 Chukóvskaia, *Sofía Petrovna...*, 149.

ello lo constituye el siguiente fragmento, cuando María Erástrovná, esposa del veterano militante Zajárov (exjefe de Sofia Petrovna en la editorial), le espeta a Sofia la realidad sobre todos esos supuestos traidores y saboteadores arrestados:

—¿Y piensa usted que alguna de estas mujeres —dijo haciendo un gesto hacia ellas con sus «billetes de viaje» en la mano— sabe dónde está su marido? Ya los han deportado, o los deportarán mañana u hoy mismo, a las mujeres también las enviarán al diablo sabe dónde, al infierno, y no tienen ni la menor idea de cómo volverán a encontrarse con sus maridos. ¿Cómo voy a saberlo?, nadie lo sabe, y yo tampoco.

—Hay que perseverar —respondió en voz baja Sofia Petrovna-. Sí aquí no se lo dicen, tiene que escribir a Moscú. O ir allí. Si no, ¿qué? Se perderán la pista el uno al otro. La mujer del director la miró de arriba abajo.

—Y, usted ¿Por quién está aquí? ¿Por su marido? ¿Por su hijo? —le preguntó con una furia tan intensa que Sofia Petrovna se arrimó instintivamente a Álik—. Pues bien, cuando envíen lejos a su hijo no tendrá más que perseverar y averiguará su dirección.

—A mi hijo no lo enviarán a ninguna parte —dijo Sofia Petrovna con un tono de disculpa—. La verdad es que él no es culpable. Lo arrestaron por error.

—¡Ja, ja, ja! —se echó a reír a carcajadas la mujer del director, articulando cuidadosamente las sílabas—. ¡Ja, ja, ja! ¡Por error! —y de pronto le cayeron Lágrimas de los ojos-. Pero si aquí están todos por error, ¿no lo sabe?³⁷

Chukóvskaia nos sugiere que castigar y marcar a los *criminales contra el pueblo* construye una noción de justicia independiente del crimen pues, en realidad, el condenado soporta sobre sí una culpa *universal*, válida por todos aquellos que pudieran ser culpables: él sirve de ejemplo público para mostrar cómo son los criminales y qué debe hacerse con ellos, dotando de pleno sentido político al penoso espectáculo de las mujeres haciendo cola frente a las cárceles y al infierno personal del ostracismo que padecen personajes como Sofia o la señora Kipárisova, degradadas oficial y extraoficialmente en su humanidad.

El segundo descenso de Sofia es el *moral*, pues ya no se le permite *morar* donde los ciudadanos soviéticos respetables; el mundo ha cambiado para ella, aunque los lugares y las personas son los mismos. Este segundo descenso es sin duda el más cruel, porque supone que Sofia ha perdido la *inocencia*

37 Chukóvskaia, *Sofia Petrovna...*, 126-127.

soviética, suficiente hasta entonces para convencerla de la justicia del mundo. Ahora resulta que, después de todo, el Estado sí castiga a inocentes como Kolia —símbolo de la pureza traicionada— sin determinar concretamente la sustancia punible. Nos encontramos frente al tópico de la *condena inexorable*: aunque Kolia y su madre ejemplifican el aparente triunfo del modelo soviético, sobre ellos planea el veredicto de una tiranía que ahora considera enemigos a sus vástagos más representativos. Esto reivindica a *Sofía Petrovna* como una tragedia estructuralmente chejoviana con matices de absurdo misticismo kafkiano: *estamos condenados y no sabemos por qué*, o expresado en clave soviética: *en la URSS de Stalin, ya somos culpables; solo aguardamos sentencia*. Sofía fracasa intentando racionalizar la situación, porque las explicaciones últimas, al igual que propone Kafka, solamente las tienen los entes reales pero inefables, en este caso el Estado y el Partido. El siguiente fragmento expone la deliberada sordidez que el estalinismo había impuesto sobre el sistema penitenciario:

Había una sola cosa de la que no se había enterado durante esas dos semanas: ¿Por qué habían arrestado a Kolia? ¿Quién iba a juzgarlo y cuándo? ¿De qué lo acusaban? ¿Cuándo iba a terminar ese ridículo malentendido de una vez por todas y volvería a casa? En la oficina de información de la calle Chaikovski, el viejo de cara roja y bigotes felinos mirabas pasaporte y preguntaba: «¿Cuál es el nombre de su hijo? ¿Es usted su madre? ¿Y por qué no ha venido su mujer? ¿No está casado? ¿Lipátov, Nikolái? La instrucción está en curso». Le lanzaba el pasaporte por la ventanilla y, antes de que Sofía Petrovna tuviera tiempo de abrir la boca, la portezuela mecánica retumbaba con estruendo y se oía un timbre que significaba: «¡El siguiente!». Sofía Petrovna no tenía nada de qué hablar con la portezuela y, después de esperar un segundo, se iba. En el Ministerio Público, la señorita de cabello muy rizado y nariz puntiaguda, asomando de la ventanilla, decía atropelladamente: «¿Lipátov? ¿Nicolái Fiódorovich? El expediente aún no ha llegado al ministerio. Venga a preguntar dentro de dos semanas».³⁸

De hecho, las interminables colas en la cárcel, así como los pasajes de Sofía frente a la taquilla de información y durante su breve y desdichada entrevista con el fiscal, nos evocan las fábulas kafkianas *Ante la ley*, *La metamorfosis*, *La condena* o incluso el mismo *Proceso*. En *Sofía Petrovna* todo ocurre y se desencadena, pero nadie sabe *por qué* ¿cuáles son los designios del poder supremo? Chukóvskaia recrea el trágico sinsentido del Terror sin

38 Chukóvskaia, *Sofía Petrovna...*, 96-97.

intenciones de proponer explicaciones racionales o marxistas: ella poetiza la soledad y el dolor psico-físico que se sienten cuando los seres amados son arrancados del mundo por un poder omnímodo, brutal, ciego y sordo ante la súplica e insaciable en su apetito punitivo. Aunque la propaganda oficial intenta argumentar la necesidad de las purgas, el conocimiento íntimo de lo injustificado —al menos, para los ojos mortales— construye un escenario de sórdida irrealidad que abre el camino al tercer descenso de Sofia, el *psíquico*. Antes, sin embargo, Sofia aún tendrá una reserva de esperanza, encarnada en el mismísimo camarada Stalin, a quien años de culto propagandístico han enaltecido como la quintaesencia de la magnánima justicia soviética. Así, Sofia siente un repentino estremecimiento de esperanza al pensar en la intervención de aquel remoto Juez Supremo que ignora las injusticias cometidas por los encargados de impartir justicia en su nombre y en el del socialismo; esto la impulsa a escribirle hasta tres cartas al *Padrecito* exponiéndole la iniquidad cometida contra Kolia. Como respuesta, Sofia recibe una misiva ilegible y sin remitente reconocible, metáfora alusiva a la falacia del culto a un líder autoproclamado *padre de todos los soviéticos* y que, en realidad, los ignoraba y perseguía:

Tumbada en la cama, [Sofia] reflexionaba sobre su próxima carta al camarada Stalin. Desde que habían arrestado a Kolia, le había escrito en tres ocasiones. En la primera, le pedía que revisara el caso de Kolia y que lo pusiera en libertad, porque no era culpable de nada. En la segunda, le pedía que la informaran de dónde estaba para que ella pudiera ir a verlo una vez más antes de morir. En la tercera, le suplicaba que le dijera una sola cosa: ¿estaba muerto o vivo? Pero no hubo respuesta. La primera carta la había echado al buzón; la segunda, la había enviado certificada y con acuse de recibo. El acuse de recibo le llegó al cabo de algunos días. En la columna: «Firma del destinatario» estaba escrito en minúsculas algo incomprensible: «... erian». ¿Quién era el tal erian? ¿Le habían entregado la carta al camarada Stalin? El sobre llevaba la siguiente inscripción: «Personal. Entrega en mano».³⁹

Sin esperanza, sola y marchita, Sofia no encuentra ningún aliciente en la realidad, una vez que el poder le ha bloqueado todos los caminos hacia Kolia. Entonces, su psique adolorida comienza a gestar el vástago de una existencia alterna, hermosa, donde el dolor moral se ha ido y Kolia ha vuelto un año después de su arresto. La madre duerme y despierta en un *paraíso* mental a

39 Chukóvskaia, *Sofía Petrovna...*, 155-156.

su medida, pequeño, confortable, sin fiscales ni tribunales; en él se solaza: cuerpo y mente derivan ingravidos, y la voz de Kolia resuena por los rincones. Su nuevo *paraíso* está pleno de humanidad; allí no pueden entrar la NKVD ni Stalin. Solo están ella y su hijo, flamante ingeniero de la Unión Soviética, única razón de su vida. El cosmos no se ha reordenado; simplemente, es un nuevo cosmos. A decir verdad, resultaría impreciso afirmar que Sofia desciende a la locura; en su caso, hablamos más bien del ascenso a una nueva existencia, justa y piadosa:

«Hoy he recibido otra carta» —contó Sofia Petrovna en la cocina a la mañana siguiente—. «Imagínense, el director de la fábrica ha nombrado a mi hijo su ayudante. Su mano derecha. El Comité Sindical le ha pagado un viaje a Crimea, la naturaleza es allí exuberante, estuve cuando era joven. Y al volver se casa. Con una joven komsomol. Se llama Liudmila, un nombre bonito, ¿verdad? La llamaré Mílochka. Lo estuvo esperando un año entero, aunque tenía muchos otros pretendientes. Nunca creyó las cosas malas que decían de él.» —Sofia Petrovna dirigió una mirada triunfal a la mujer del contable, de pie junto a su hornillo Primus—. «Y ahora se casará con ella cuando regrese de Crimea».⁴⁰

Chukóvskaja nos habla de ella misma y del ánimo que compartió con millones de mujeres, quienes solo pensaron en el único refugio para tanto sufrimiento. Su paulatina *locura* es metáfora del *vivir hacia adentro*, expresión tan frecuente entre aquellos que experimentaron el totalitarismo: existencia forjada de intangibles, recuerdos mezclados con deseos, afectos arrancados, venganzas imaginadas en voz baja... es el universo del orden comisarial, donde los vivos, los muertos y los proscritos conviven en *régimen de presentación*. Sin duda, la autora se propuso mostrar el fraude histórico que había significado la Revolución y su hermosa promesa de justicia y equidad como alternativa a la tiranía zarista; aquí, en medio del Terror y con Sofia casi demente, se sugiere irónicamente la imposibilidad conocida por los patriarcas revolucionarios de armonizar justicia igualitaria, individualidad y supremacía hegemónica, todos ellos valores exaltados desde 1917. Necesariamente, uno de los tres acabaría

40 Chukóvskaja, *Sofia Petrovna...*, 167.

imponiéndose sobre los demás, y el mismo Lenin lo sabía.⁴¹ En tal sentido, la carta postrera de Kolia a Sofia, resulta una denuncia lapidaria contra el sistema:

¡Querida mamá!

Estoy vivo y un alma compasiva ha aceptado enviarte esta carta. ¿Cómo estás? ¿Dónde están Álik y Natalia Serguéievna? Pienso sin parar en vosotros, mis seres queridos. Me da miedo pensar que quizá ya no vivas en casa, que vivas en otra parte. Querida mamá, todas mis esperanzas están depositadas en ti. Mi sentencia se basó en las declaraciones de Sascha Yártsev, ¿Te acuerdas de él? Era un chico de mi clase. Confesó que me había captado para formar parte de una organización terrorista. Y yo también me vi obligado a confesar. Pero es mentira, nunca he estado en una organización de esas. Mamá, el juez instructor Yershov me golpeó, me pateó, y ahora estoy casi sordo de un oído. He escrito desde aquí muchas peticiones, pero todas sin respuesta. Escribe tú en mi nombre una carta, como vieja madre que eres, y en tu carta expón los hechos. Tú sabes bien que desde que acabé la escuela no volví a ver ni una sola vez a Sascha Yártsev, pues él iba a otro instituto. Y en la escuela nunca fuimos amigos. A él también, seguramente, le dieron una paliza. Te mando un beso muy fuerte, saluda a Álik y a Natalia Serguéievna. Mamita, date prisa, porque aquí no sobreviviré mucho tiempo. Te mando un beso fuerte. Tu hijo, Kolia.⁴²

Este testimonio le confirma al lector lo que significó para millones de inocentes la sentencia del omnipotente Estado soviético. Ya no estamos frente al viejo militante purgado, cuya docilidad al confesar crímenes falsos pretende cumplir un último servicio al Partido, sino que asistimos a la tortura física y moral infligida a personas sin delito alguno que *confiesan* para detener el castigo.

41 Quizás, la síntesis de esta incompatibilidad haya sido el *terror* como recurso de control político, una práctica que ya se había iniciado “provisionalmente” en tiempos de Lenin y que, de forma indetenible, se fue institucionalizando en la URSS hasta que Stalin la convirtió en elemento indispensable. Al respecto, el veterano militante y escritor revolucionario Victor Serge (1890-1947) produjo esta interesante reflexión: «Bien sé que el terror hasta ahora ha sido siempre necesario en las grandes revoluciones, que estas no se hacen al gusto de los hombres de buena voluntad, sino por ellas mismas, con violencias de huracanes, que el individuo allí no cuenta más que una brizna de paja en un torrente; que el deber de los revolucionarios es utilizar las únicas armas que la Historia nos deja para no ser vencidos estúpidamente. Pero veía también que la permanencia del terror, después del final de la guerra civil y del advenimiento de una era de libertad económica, constituía un inmenso error desmoralizante. El nuevo régimen, estaba y sigo estando convencido de ello, se habría sentido cien veces más fuerte si desde aquel momento hubiese proclamado su respeto socialista a la vida humana y al derecho del individuo cualquiera que sea. Me pregunto todavía, puesto que conocí la probidad y la inteligencia de sus jefes, por qué no lo hizo. ¿Qué psicosis de miedo y de autoridad se lo impidieron?». Victor Serge. *Memorias de un revolucionario*, Trad. Tomás Segovia (Madrid: Veintisisete Letras, 2011), 193-194.

42 Chukóvskaja, *Sofía Petrovna...*, 169-170.

A pesar de tener dos mundos solapándose en su mente, la misiva de Kolia puso otra vez a Sofia sobre la realidad mundana, insuflándole nuevos bríos para liberar a su hijo: basándose en la carta, ella planea escribir formalmente una petición dirigida al Estado, iniciativa que trunca la señora Kipárisova cuando le explica, aterrada, las catastróficas consecuencias de dicha acción:

«¿Ya ha escrito la petición?» «No.» «¡Pues no la escriba!» —Le susurró Kipárisova, acercando a la cara de Sofía Petrovna sus inmensos ojos rodeados de manchas amarillas— «¡No escriba, por el bien de su hijo! Ese tipo de carta le costará caro. Tanto a usted como a él. ¿Cree usted que se puede escribir que un juez instructor ha golpeado a alguien? Es algo que ni siquiera se puede pensar, imagínese ya escribirlo. Se han olvidado de deportarla, pero si les escribe se acordarán de usted. Y a su hijo también lo enviarán aún más lejos. ¿A través de quién envió esta carta? Y los Testigos, ¿Dónde están? ¿Cómo lo va a demostrar?» —Recorrió con una mirada demente el cuarto de baño—. «No, por Dios, no escriba nada».⁴³

La quema de la carta representa el símbolo doloroso de las últimas esperanzas perdidas y, en un sentido más íntimo, del último objeto vivo que unía a madre e hijo. Con este final abierto, vislumbramos la desaparición de Kolia y el arreón final de una locura que extinguirá la vida de Sofia. Este final, carente de compasión y justicia, certifica ficcionalmente la violenta traición del estalinismo a la parte más inocente y noble del tejido social soviético: sus jóvenes y sus mujeres, reserva más tierna de los ideales socialistas. Aquí es inevitable recordar *La madre* (1907) de Maksim Gorki y su final también abierto, con Pelagia Nílovna, madre del revolucionario deportado Pável Vlasov, siendo torturada por la policía zarista; la ironía resulta insoslayable: ambas madres, Pelagia y Sofia, se encuentran en similar posición, solo que a esta última la martiriza el poder estalinista al que Gorki tanto vitoreó. A ambas, elipsis mediante, van dirigidos los versos de Anna Ajmátova en *Réquiem*:

Esta mujer padece de tristeza,
esta mujer se siente sola.
Su esposo yace en la tumba,
y su hijo está en la prisión. Recen
por ella.⁴⁴

43 Chukóvskaia, *Sofía Petrovna...*, 172.

44 Ajmátova, *Réquiem...*, 30.

5. Conclusión: novela moral, no política

Resulta evidente la inspiración autobiográfica de *Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar*, y tanto las circunstancias en que fue escrita como la propia naturaleza poética y moral del texto resultan indivisibles de los avatares que viviera su autora. La lectura de esta obra transmite una fuerte carga emotiva y existencial, pues en ella se fermentan, tenazmente, las sustancias de todo orden (moral, político, psicológico) que conformaron la existencia dentro de la sociedad estaliniana. Su narratividad perentoria, prácticamente *en vivo*, añade un elemento de desesperante impotencia en el lector, quien ya sabe lo que ocurrirá y se complace de la pobre Sofía, siempre entregada a una vana esperanza, siempre pendiente de la puerta a ver si el hijo arrestado por error regresa libre...

Los enfoques estéticos y morales de *Sofía Petrovna* la ubican en el contexto de un subgénero narrativo que denominamos *Novela del Estalinismo*,⁴⁵ cuyo corpus se compone de obras escritas durante el Gran Terror (o inmediatamente después). Dichos textos muestran un carácter *urgente* debido a que se escribieron casi en simultáneo con los acontecimientos denunciados, determinando con ello su naturaleza temática, estructural y argumental. Así, para mediados de 1940 existía ya todo un conjunto de novelas consustanciadas en una *genericidad*⁴⁶ no adscrita a corrientes estéticas predeterminadas; un *corpus* apreciable como un subgénero en sí mismo al desarrollar argumentos, temas, motivos y personajes que establecen entre sí vínculos notorios emanados de la misma intencionalidad y *contexto de inspiración*. Dichas novelas son: *Moscú-Frontera* (*Moskva-Hranice*) escrita por el checoslovaco Jiří Weil en 1936

45 La *Novela del Estalinismo* forma parte de una investigación más amplia que estamos desarrollando actualmente denominada *Novela del Totalitarismo*. Para una consulta sobre la *Novela del Estalinismo*, puede revisarse el artículo “Aproximación a la *Novela del Totalitarismo* en la Unión Soviética durante el estalinismo y el *deshielo* de Jruschov”, el cual publicamos en la *Revista Chilena de Literatura*, Año 2020, N° 101, Universidad de Chile (revistas.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/57314). También puede consultarse la disertación doctoral titulada *La URSS de Stalin en la Novela del Totalitarismo. Estudio de un subgénero inédito* (Adolfo Calero Abadía, Universidad Central de Venezuela, 2022).

46 La *genericidad* es una noción formulada por el teórico Jean-Marie Schaeffer que propone el estudio de los géneros desde una perspectiva aproximativa, identificando los vínculos entre obras afines como tejidos de similitudes no coercitivas ni deterministas, pero sin anclarse en el simple empirismo de las semejanzas textuales: «[...] por tanto, esas similitudes pueden ser perfectamente explicadas definiendo la genericidad como un componente textual, o lo que es igual, las relaciones genéricas como un conjunto de reinvestiduras (más o menos transformadoras), de ese mismo componente textual. Siendo la literatura institucional por definición, la genericidad puede explicarse perfectamente como un juego de repeticiones, imitaciones, préstamos, etc., de un texto con respecto a otro, o a otros». Jean-Marie Schaeffer, «Del texto al género. Notas sobre la problemática genérica», *Teoría de los géneros literarios* (Madrid: Arco, 1988), 155-182.

y publicada en Praga en 1937; *Medianoche en el siglo* (*S'il est minuit dans le siècle*) escrita entre 1936 y 1938 por ruso-belga Victor Serge y publicada en París en 1941; *El caso Tuláyev* (*L'affaire Touláev*), también de Serge, escrita entre 1940 y 1942 y publicada en París en 1947; y finalmente, *El cero y el infinito* (*Darkness at Noon*), escrita por el húngaro Arthur Koestler en 1938 y publicada en Londres hacia 1940; y, desde luego, *Sofía Petrovna*.

No obstante, un factor importante distingue a esta novela y a su autora de los otros textos ejemplares que integran el subgénero *Novela del Estalinismo*. Mientras que Weil, Serge y Koestler fueron —independientemente de sus decepciones posteriores— militantes e intelectuales marxistas-leninistas comprometidos con la causa revolucionaria, Lydia Chukóvskaja y sus textos manifiestan una visión claramente crítica hacia el poder y la ideología soviéticos, enfocándose en enjuiciar, ante todo, la inmoral concepción del régimen estaliniano respecto a la condición humana y los valores que se le suponen inherentes.

La no militancia socialista de Chukóvskaja la distanció de relativismos acerca de un ideario comunista en el que nunca creyó, permitiéndole contemplar con lucidez la perversión latente de aquella ideología pretendidamente libertaria y fraternal. Mientras para algunos de sus compañeros generacionales el estalinismo representaba una traición a los ideales originales de la Revolución Rusa, para Chukóvskaja, sencillamente, constituía una felonía hacia el ser humano en su más amplio sentido: nada, ni el más elevado ideal, justificaba la aniquilación física y simbólica del ser humano; era imposible construir un mundo nuevo y mejor sobre osamentas mal enterradas y muertos en vida que pululaban odiando y recordando, heridos en lo más íntimo hasta la locura. El encono de Chukóvskaja se dirigió, sobre todo, contra dos factores clave de la dictadura soviética: la propaganda y la censura, generadores de una sociedad incapacitada para distinguir entre la realidad y la proclama y sostenes de una *intelligentsia* castrada que no se atrevía a escribir una sola línea crítica. En tal sentido, las dos novelas de Chukóvskaja, *Sofía Petrovna* e *Inmersión, un sendero por la nieve*, buscaron exponer ficcionalmente los alcances psicológicos y morales de esas dos poderosas armas de coerción que ya Lenin había empleado y que Stalin convirtió en pilares inamovibles del Estado soviético.

En 1962, Lydia Chukóvskaja escribió:

[...] Por grandes que sean los méritos de futuros relatos o informes, estos se habrán inscrito en otro período, separados de 1937 por décadas, mientras que mi obra se escribió con la huella de los acontecimientos aún fresca en

mi mente. Aquí radica la diferencia entre mi relato y cualesquiera otros que estén consagrados a los años 1937-1938. En eso, creo, reside su derecho a obtener la atención del lector [...] Me habría ahorcado si no hubiese volcado en el papel lo que viví... Yo no pretendía salvar a nadie, hacer comprender. Me salvé a mí misma.⁴⁷

Referencias bibliográficas

- Ajmátova, Anna. *Réquiem y otros escritos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2000. Epublibre EPUB.
- Amis, Martin. *Koba el Temible*. Barcelona: Anagrama, 2004. Epublibre EPUB.
- Chukóvskaja, Lydia. *Inmersión, un sendero en la nieve*. Madrid: Errata Naturae, 2017.
- Chukóvskaja, Lydia. *Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar*. Madrid: Errata Naturae, 2014.
- Clark, Toby. *Arte y propaganda en el siglo XX*. Madrid: Akal, 2000.
- Conquest, Robert. *El Gran Terror*. Barcelona: Caralt, 1974. Epublibre EPUB.
- Figes, Orlando. *Los que susurran. La represión en la Rusia de Stalin*. Barcelona: Edhasa, 2018. Epublibre EPUB.
- Garrido Gallardo, Miguel Ángel (compilador). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco, 1988.
- Kasack, Wolfgang. *Russian Literature 1945-1988*. Múnich: Otto Sagner Verlag, 1989.
- Koestler, Arthur. *Memorias: Flecha en el azul & La escritura invisible*. Barcelona: Lumen, 2011. Epublibre EPUB.
- Lozano Cutanda, Álvaro. *Stalin. El tirano rojo*. Madrid: Nowtilus, 2012. Epublibre EPUB.
- Mateo, Ferran y Rebón, Marta. «Contra la tiranía». En *Inmersión, un sendero en la nieve*, 189-197. Madrid: Errata Naturae, 2017.

47 Mateo y Rebón, «La memoria mutilada del ciudadano soviético», *Sofía Petrovna*, 181.

Mateo, Ferran y Rebón, Marta. «La memoria mutilada del ciudadano soviético». En *Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar*, 175-187. Madrid: Errata Naturae, 2014.

Rayfield, Donald. *Stalin y los verdugos*. México: Taurus, 2005.

Schaeffer, Jean-Marie. «Del texto al género. Notas sobre la problemática genérica». En *Teoría de los géneros literarios*, 155-182. Madrid: Arco, 1988.

Schlögel, Karl. *Terror y Utopía. Moscú en 1937*. Barcelona: Acantilado, 2014. Epublibre EPUB.

Serge, Victor. *Memorias de un revolucionario*. Madrid: Veintisiete Letras, 2011.

Service, Robert. *Camaradas. Breve historia del comunismo*. Barcelona: Ediciones B, 2009.

Service, Robert. *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2000.

Solzhenitsyn, Aleksandr. *Archipiélago Gulag. Ensayo de investigación literaria*. 3 vols. Barcelona: Tusquets, 2011.

Taibo, Carlos. *Historia de la Unión Soviética, 1917-1992*. Madrid: Alianza, 2010.

Todorov, Tzvetan. *La experiencia totalitaria*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2010.

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): el único autor fue responsable de la: 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración de proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Redacción - borrador original, 14. Redacción - revisión y edición.

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Editor responsable Mariana Moraes: amoraes@correo.um.edu.uy

Entrevista



Sin título (paracaidista con paraguas), Lía Mainero Berro, (1902 - Montevideo - 1964), sin fecha, lápiz sobre papel, 37 x 27 cm. Colección Arte Otro en Uruguay.

**Llenar la vida de vida:
entrevista póstuma a
Don Rafael Alvira**
[Jesús BAIGET PONS]

Rafael Alvira (1942-2024)

Jesús Baiget Pons

Universidad Francisco de Vitoria, España

jbaigetp@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-5666-4124>

Recibido: 30/01/2024 - Aceptado: 21/02/2024

Llenar la vida de vida: entrevista póstuma a Don Rafael Alvira

Rafael Alvira nació el 24 de octubre de 1942 en Madrid, un año después del traslado de su familia de Zaragoza a la céntrica calle de Núñez de Balboa. Estudió en el Instituto Ramiro de Maeztu del que su padre, Tomás Alvira, era profesor. Se licenció en Filosofía e Historia por la Universidad de Navarra en los años 67 y 69. Doctor por la Universidad Lateranense de Roma y por la Complutense de Madrid en el 66 y el 75 y Catedrático de Historia de la Filosofía por la Laguna en el 79 impartió clases en distintas universidades del mundo, siendo la Universidad de Navarra el lugar en el que desempeñó gran parte de su carrera profesional. Ahí, en 1986, fue uno de los fundadores del Instituto Empresa y Humanismo, del que fue vicepresidente hasta su fallecimiento, el 4 de febrero de 2024 en Madrid, donde se trasladó tras su jubilación. Es doctor *honoris causa* por la Universidad Panamericana de México y, desde el pasado 24 de octubre de 2023, también lo es por la Universidad de Montevideo de Uruguay. Rafael Alvira encarna el perfecto equilibrio filosófico entre la profundidad teórica y la experiencia en lo práctico. Su vida es

ejemplo de la preocupación por la integración de las humanidades tanto en la universidad como en la *vida cotidiana*. Su legado está presente también en todos los discípulos que han visto en él un maestro y una referencia sobre cómo *vivir* la filosofía. La experiencia vital que atesora Rafael Alvira es muy valiosa. Además, desde las etapas finales de un proceso es desde donde se puede comprender mejor el conjunto. Esta entrevista, realizada en tres sesiones a lo largo del otoño de 2023 (entre el 28 de septiembre y el 18 de noviembre) se enmarca dentro de una reflexión sobre el papel de la enseñanza de las humanidades en el siglo XXI y se ha dividido en tres bloques: su educación y su formación en su familia; cuestiones relacionadas con sus maestros y la vida universitaria y, por último, la relación maestro-discípulo.

Educación y familia

Jesús Baiget [J. B.]: Cuando una persona va llegando a la etapa final de su vida entiende mucho mejor el recorrido que ha hecho hasta entonces. ¿Cómo diría que ha sido su recorrido vital y qué cree que le ha configurado a usted tal y como es?

Rafael Alvira [R. A.]: Bueno, en primer lugar para no darle tanta solemnidad a mi vida que no tiene importancia... Había un chiste muy viejo y malo que decía que cuál es el único animal que paren macho y hembra, ¿lo sabes?

J. B.: No.

R. A.: La foca, porque también el foco da luz.

-Siempre ha tenido mucho sentido del humor que ha sabido utilizar para introducir temas y captar la atención del oyente; partir de la cercanía de lo cotidiano para ir a lo profundo-. Es muy malo, pero si tengo que poner el foco, como decías, sobre mi vida inicial, que duda cabe que está marcada por mi familia. He tenido siempre y de manera progresiva un inmenso afecto por mis padres. Incluso me acuerdo... (*-se para, y tras una breve pausa abre los ojos, aseverando-*) lo recuerdo verdaderamente, que en esos años de la pubertad, en los que todos discutimos... Ahí te planteas un poco que tú tienes tu personalidad propia, que no vives en un medio solamente, sino que eres tú; entonces en esos casos, suele haber un cierto rechazo ante los que te habían educado: tus padres, tus maestros...

J. B.: ¿Y por qué ese rechazo?

R. A.: Es el movimiento interior de decir: «soy independiente». Date cuenta de que hasta ese instante has vivido en un medio sin, por decirlo así, separarte a fondo de ese medio. Mis padres tenían caracteres complementarios: mi madre era muy suave, mi padre era enérgico. En ese sentido, con quien yo tenía que enfrentarme (por decirlo así) era con mi padre. Y me acuerdo bien que entró en funcionamiento mi razón y dije: «¿Pero por qué, si mi padre es bueno, si está buscando mi bien?».

J. B.: ¿Hay algún momento en concreto o anécdota donde recuerde que se despertara su razón y se diera cuenta de eso?

R. A.: Pues la verdad es que no me acuerdo con exactitud. Lo que sí me acuerdo es que tuve esa vivencia. Mi padre era... bueno, comprendo que al ser yo su hijo puedo exagerar..., un gran educador, lo llevaba en la sangre. El abuelo lo había sido y sabía muy bien por ejemplo, cuando no le gustaba algo que habías hecho, sabía contener su carácter enérgico y no reñir en el momento en que podía enfadarse, porque entonces un niño puede pensar: «Me riñe porque está enfadado». El esperaba a que se le pasara su posible enfado, y entonces (*-hace una pausa y levanta el dedo en señal de querer marcar algo que es importante para él-*), siempre en privado y nunca delante de los demás, me explicaba por qué no había hecho bien. No era: «Esto no vuelvas a hacerlo porque te lo digo yo». Eso nunca.

J. B.: ¿Esa templanza y delicadeza en decir las cosas en privado y corregir es la virtud que más destacaría de su padre?

R. A.: No creo que fuera la más grande porque tenía tantas que me sería difícil comparar.

J. B.: De su padre y su madre, si tuviera que destacar alguna virtud de todas las que tenían, ¿cuál sería?

R. A.: Como digo, me parece que tenían tantas que es difícil. Aunque no es estrictamente una virtud, existe una cosa que los medievales llamaban *radix virtutum*, la raíz de todas las virtudes: el amor verdadero. Y yo creo que lo que más se notaba en ellos era que tenían un corazón de oro. Se palpaba con los dedos cómo te querían.

J. B.: ¿Y cómo lograban eso? Hoy en día hay familias que no salen adelante porque no saben quererse. Usted a veces ha dicho que lo que veía en casa le parecía normal pero luego veía que no era lo común. ¿Qué cree que es lo que hacía que eso fuera lo normal?

R. A.: Bueno, yo creo que como siempre en la vida es una unidad (me gusta más unidad que síntesis) de factores. En el caso de ellos eran buenos, tenían un buen carácter... porque tener un carácter fuerte no quiere decir mal carácter, quiere decir que era enérgico, pero a veces eso es muy conveniente si se emplea bien... Tenían buenas virtudes... y a eso se añadieron varias cosas más: una, provenían de familias muy católicas. En el caso de mi padre, además, su padre (mi abuelo) era un hombre muy conocido y tenía dotes de educador que mi padre fue aprendiendo. Mi abuelo puso en marcha la enseñanza nocturna. Era muy innovador en muchas cosas, como lo fue mi padre. Un día mi abuelo no pudo llegar a dar clase, que era a última hora del día para los mayores de edad para enseñarles a leer y a escribir. Y entonces se lo encargó a mi padre que tenía 7 u 8 años. (-sonríe-) Mi padre empezó a enseñar con siete u ocho años.

J. B.: A gente que le doblaba o triplicaba...

R. A.: Buf, y más que triplicar.

J. B.: ¿Y cómo fue su experiencia?

R. A.: Él estaba feliz de ver cómo podía hacerlo.

J. B.: ¿Y ahí cree que nació la vocación de su padre?

R. A.: Claro, es que él la heredó del abuelo con cosas como ésa. Entonces, a sus buenas características se unió la educación; y después, la fe. Era una familia de mucha fe católica arraigada. La familia de mi madre era desde el punto de vista económico modesta. Mi abuelo era militar pero suboficial, no era un jefe; murió muy pronto y no le dio tiempo a ascender. Mi abuela no pudo enviar a la escuela a sus otros cuatro hijos más que hasta los once o doce años, que en aquella época lo pagaba el Estado, pero no pagaba más años. Pero al llegar mi madre la directora del colegio llamó a mi abuela y le dijo que era una pena que no fuera porque era una niña de grandes condiciones. Entonces la familia hizo un sacrificio y la puso a estudiar. En seguida mi madre ganó todas las becas, con lo cual no hubo más problema. Mi madre tenía mucha afición al estudio y al arte.

J. B.: ¿Al arte también?

R. A.: Era artista.

J. B.: ¿Y eso?

R. A.: Pues no lo sé. Ella pintaba muy bien; dibujaba, más bien. Pero en lo que era un genio era bordando. Una de las anécdotas de mi madre es que les

pusieron de trabajo (fíjate cómo eran las escuelas entonces, quién haría eso ahora) hacer un dibujo en una tela. Lo entregó y la maestra le dijo a mi madre: «Eso que has hecho no está bien, porque no se puede hacer que tu madre o tu tía te haga los dibujos; tienes que hacerlos tú». Entonces mi madre, que era pequeña, le dijo: «No, lo he hecho yo»; «eso no es posible»; «sí...»; «bueno, repítemelo aquí delante de mí misma». Mi madre lo clavó exacto. Se quedó boquiabierta. Luego por otra parte también su familia era muy católica, con mucha fe. Eran (yo los conocí) una gente buenísima. La verdad que las dos familias eran buenísimas. Otro factor que contribuyó fue la espera, porque por razones económicas, y después la Guerra Civil, tuvieron que esperar. Eso, por decirlo así, les reforzó. Mi madre había quedado en zona nacional, mi padre en zona roja. Y otra cosa, como es lógico que contribuyó, fue san Josemaría. Mi padre conoció durante la Guerra Civil en Madrid a san Josemaría. San Josemaría le explicó la Obra. Mi padre escuchó la explicación y le dijo, esto, en primer lugar, hay que hacerlo, y si usted me admite, yo entraría. Entonces, san Josemaría le dijo, «pues sí te voy a admitir, pero todavía no, porque tú tienes vocación de casado».

J. B.: Ah, ¿él le pidió la admisión para entrar...?

R. A.: En general, no sabía... y todavía no hay una organización para casados. Pero desde el primer momento mi padre ya vivió como una persona de la Obra, porque los casados en la Obra viven, desde el punto de vista espiritual, igual que los solteros. Lo que hace la Obra es reforzar el sentido de la santidad laica. Es decir no existe sólo vocación de sacerdote o de religioso, sino también de laico; y dentro de los laicos, célibe o casados. Lo específico de la Obra es que Dios pide buscar la santificación apoyándose en los dos pivotes: lo natural y lo sobrenatural. Tienes que vivir... por ejemplo, si eres profesor, como lo fue mi padre, no sólo hay que ofrecerle a Dios tus clases, tu estudio, tratar a tus alumnos con libertad pero procurando que vean la faz de Dios... no sólo eso, sino que tienes que hacer lo mejor posible tu trabajo de profesor. Y eso contarle con la entrega a Dios sobrenatural de ese trabajo, el ofrecimiento, y hacerlo con el fin de ayudar a los demás de acercarse a Dios... sin forzar: nunca, nunca.

J. B.: A raíz de esto...

R. A.: ¡Perdona!, que tengo que terminar... Otro aspecto de la vocación de casado es el matrimonio. De tal manera que lo que le pide la Obra a un casado es que..., no que sea cada vez más místico, en el sentido vulgar de la palabra, de que se pase cuatro horas en la iglesia rezando; lo que le pide, entre

otras cosas, es que cada vez sea mejor cónyuge, que luche por hacer feliz a su cónyuge y a sus hijos, y que esa lucha por hacerlos felices forma parte de su vocación. Eso es la Obra. Claro, mi padre ve, desde el primer momento, que casarse para él significaba perfeccionar continuamente su matrimonio.

J. B.: He leído que una de las cosas que más les llamaba la atención del matrimonio de sus padres es que cada vez se querían más con el paso del tiempo. ¿Es por lo que dice usted?

R. A.: Claro, absolutamente. Ellos ponían de su parte todo lo posible para... *(hace una pausa, abre los ojos, arqueando las cejas mientras sonríe, levantando levemente la voz para marcar la siguiente palabra)* ¡con detalles!; el fuego se mantiene con brasas que se van echando y se mantiene el fuego, e incluso se le hace crecer, y eso es lo que ellos, por vocación de la Obra, intentaron siempre.

J. B.: ¿Y por qué los detalles son tan importantes para, no sólo mantener, sino hacer crecer el amor?

R. A.: Porque el detalle implica que tú estás atento a la otra persona. Es decir, si alguien viene y de pronto me dice: «Rafa, veo que te faltan bolígrafos, te voy a dar»; «Muchas gracias, no me había dado cuenta». Se fija en ti. Si se fija en ti y te quiere ayudar es que te quiere. Y eso no sólo en detalles relativos a lo necesario, sino también al gusto. Mi padre sabía perfectamente qué le gustaba a mi madre. Por ejemplo, las peladillas con azúcar blanco que se suelen tomar en Navidad. Ten por seguro que cada x tiempo le traía peladillas; le traía las flores que sabía que le gustaban. La llevaba... Por ejemplo, a mi padre le gustaban mucho los toros, pero dejó de ir porque a mi madre no le gustaban; en cambio fue al cine, que a mi padre le gustaba pero no tanto, pero a mi madre sí. Iban a ver a Cantinflas, que a mí me gusta mucho y a mi madre le divertía mucho, a mi padre no, pero iba a ver Cantinflas por acompañar a mi madre.

J. B.: Así que, por lo que entiendo, si sus padres le tuvieran que dar un consejo a los matrimonios y a las familias de hoy en día sería «sacrificio y detalle»?

R. A.: Por supuesto, por supuesto (*-afirma mientras mueve la cabeza con los ojos cerrados. Don Rafael suele hacer este gesto cuando se está hablando de una verdad evidente e importante-*), y muchas veces, muchas veces. El detalle es un sacrificio. A mi padre le gustaba mucho el humor. Le contaba chistes. Pero Cantinflas no le hacía mucha gracia, y a mi madre sí. Cada vez que fueron a Cantinflas fue un sacrificio para mi padre, pero le decía a mi madre: «Hombre, vamos a ver a Cantinflas qué bien». Es una suma de pequeñas cosas. Incluso cuando te

imaginas que algo que no tienes puede gustar. Yo hablé mucho con mi padre. De vez en cuando se le escapaban cosas. Una vez me dijo: «Yo he procurado siempre sorprender a tu madre»; traerle algo que ella no se esperaba pero que mi padre sabía que le iba a gustar.

J. B.: ¿Y por qué esa atención en la sorpresa? ¿Es otro ingrediente vital?

R. A.: Porque el ser humano necesita la sorpresa. Mira eso es el libro del tiempo que estás escribiendo: pasado, presente... Cuando quieres algo o alguien lo estudias. ¿Qué es estudiar? Ver lo que ya tiene, es decir, su pasado, porque ya lo tiene. Luego el amor presencializa. El presente... hay una frase que hasta creo me la he inventado yo, lo cual es falso seguro..., no hay nada nuevo bajo el Sol: «No hay presente sin presencia». La única manera de estar en presente es tener presencia de alguien. Y tú notas cuando alguien está a tu lado pero tú no estás presente. Él está a tu lado pero no te tiene presente.

J. B.: Entonces es como si no estuvieras, claro.

R. A.: Se han hecho pruebas muy bonitas de eso: soltar, entre comillas, seis o siete estudiantes por una calle una hora. Al final les preguntas: «¿qué has visto?», o sea, qué has tenido presente, que la vista es un sentido de presencia. «Pues una tienda, una librería, dos bares, uno por cierto bastante bueno, me he tomado una caña...» sólo los estudiantes de Arquitectura le dijeron: «Mire hay una casa muy bonita de estilo renacentista; después hay otra casa que es más bien ya el típico estilo geométrico»... son los únicos que lo tuvieron presente.

J. B.: ¿Y eso es por el conocimiento o por el amor?

R. A.: Por el amor, que empuja al conocimiento. Ahí hay un feedback: cuando conoces más a algo o alguien, si es bueno, lo vas queriendo más; y viceversa, si lo vas queriendo más, quieres conocerlo más a fondo.

J. B.: Entonces esto sería el pasado y el presente. Y aquí, ¿qué papel juega la sorpresa?

R. A.: El futuro. El amor, como el conocimiento, es vida, y la vida crece. A una vida que no crece le falta algo. Entonces, tiene que haber innovación: ésa es la sorpresa, algo nuevo que no se esperaba y que tú lo has pensado, pensando en ella: «¿Qué le puede gustar?», (como a ti te gusta ella...), «¿qué cosa nueva le puede gustar?», «¿a dónde ir de viaje el mes que viene que le vaya a gustar mucho?».

J. B.: Es decir que cuando desaparecen los planes de futuro, la sorpresa del qué me deparará, ¿es como la muerte del amor?

R. A.: Está muy debilucho..., como si no conoces. Llevas cuatro años de casados y no sabes quiénes son sus primos, qué hizo ella, si estudió en tal sitio o en tal otro. Los novios tradicionales se pasaban el día hablando, contándose toda su vida. Quieres saber de la persona amada. Una vez, una amiga de mi hermana Pilar le dijo: «He visto caminando por la calle a tus padres (mis padres tenían ochenta y pico) y les he tenido envidia». Era una chica joven, y cuando les vio parecían novios.

J. B.: Porque seguían cuidando no sólo sino más que el primer día estas cosas detallísticas del conocimiento y la sorpresa, ¿no?

R. A.: Claro.

J. B.: ¿Y por qué cree que en la sociedad actual algunos novios o matrimonios van decayendo en el amor?

R. A.: Al final todas las explicaciones van a parar a Dios. Dios es el que te da la seguridad total, es la roca firme. Si falta Dios, aunque tú tengas, como se dice en España, buena pasta: «¡Ah!, es un buen tipo, tiene buena pasta»... sí, pero un día te han hecho una faena y un día mi mujer, que me quiere, se ha encontrado en el trabajo con otro individuo que ha acabado..., o viceversa, todavía más habitual, pues un hombre que quiere a su mujer pero no lo tiene bien arraigado se va a encontrar quizás con una secretaria que va a tirarle de la manga. Por eso te he contado todo eso al final de lo cual estaba la vocación sobrenatural, porque si no estás agarrado ahí es difícil; incluso si tienes mucha suerte y muy buena pasta, las dos cosas, puedes mantener un matrimonio digamos... digno, pero no para tirar cohetes: ahí no hay la chispa de la vida.

J. B.: La chispa de la vida como ese descanso en Dios..., ¿verdad?

R. A.: Es el que logra eso, la raíz profunda que logra eso. Pero lo mismo para tu profesión. Mi padre vivía sus clases con sus alumnos y lo querían mucho: primero, porque veían cómo él les quería, pero después porque veían cómo amaba él la ciencia que explicaba, cómo le encantaba. Él era catedrático de Ciencias Naturales. Ir al campo con mi padre era una gozada. Empezaba a explicar unas cosas y otras... veías que vibraba con eso; en cuanto a la atención a los alumnos, lo mismo. Cuando empezó el proceso de beatificación uno escribió diciendo: «Yo pertenecía a una familia económicamente modesta y no llevaba a media mañana bocadillo como los compañeros de clase. Don Tomás Alvira se dio cuenta de que yo no llevaba y me empezó a traer un bocadillo todos los días».

J. B.: Qué bonito...

R. A.: Claro, ese chaval adora a mi padre. Pero se entera de que mi padre no hubiera hecho eso si no hubiera tenido las raíces donde las tuvo, con lo cual tú, sin predicar, haces apostolado. Estás acercando a la gente a Dios sin tener que decir «síentate que te voy a adoctrinar.», no. Hombre, otra cosa es que ya seas muy amigo, entonces sí, ya mano a mano, explicas, por supuesto..., pero no al principio.

J. B.: A raíz de esto, han confesado en otras ocasiones que sus padres les educaban amorosamente en la virtud pero desde la libertad. ¿Cómo conjugar el educar en el bien y en el amor respetando la libertad y sin pasarse?

R. A.: Vamos a ver, un buen matrimonio (y ellos lo eran) se ayudan por supuesto y se enseñan mutuamente, aprenden el uno del otro. Creo que mi padre supo aprender cosas de mi madre, que era una mujer listísima y buena como el pan. Y supo lo que era... muchas cosas, pero una, la dignidad, en medio de una casi pobreza... Me da vergüenza decirlo pero estaba cercano a la pobreza... quiero decir, material: muy justo, muy justo. Pero como le dijo mi madre un día a mi hermana Nieves: «A educar me enseñó tu padre». Me está mal decir porque mi padre era un genio como educador. Acaba de publicarse hace pocos meses *Tomás Alvira. Vida de un educador*. Les gustaba la educación a los dos, y sabían hacerlo. Es muy difícil educar en libertad porque tienes que saber hasta dónde sueltas, hasta dónde no, y cuando tiene que ser que no y cómo lo preparas para que no se molesten. Complicado. Lo importante ahí, más incluso que el saber educar, es el corazón, el poner amor. Ellos rezaban todos los días por nosotros, que no es ninguna broma. Cuando habían tenido cada hijo, que tuvieron nueve, lo bautizaban enseguida. Mi madre me dijo: «Mi inmensa alegría era cuando me lo traían (ella no iba porque todavía estaba en cama). Yo lo abrazaba y sabía que abrazaba al Espíritu Santo».

J. B.: Y entonces qué pasaban, ¿uno o dos días, o cuántos días pasaban? Si estaba en cama muy poco, ¿no?

R. A.: Porque tampoco en aquella época había métodos médicos como ahora. Entonces las madres estaban unos pocos días en la cama o sin salir de casa. Ella decía que era tan pequeño que todavía no había pecado, pero que al estar bautizado estaba abrazando al Espíritu Santo. Eso es muy importante, pero es que eso se trasluce humanamente. A veces (pocas) mi padre me dijo: «Eso no lo hagas». Tenía tal confianza en él que no podía pensar que me lo negaba porque a él le molestaba. Yo estaba seguro de que si me lo negaba tenía una razón seria para decirme que no. Lo supieron hacer muy bien. Además, como el ambiente de la casa era siempre tan positivo...

J. B.: ¿Entre los hermanos se llevaron muy bien?

R. A.: Sí, ellos se cuidaron mucho de que nos quisiéramos. El ambiente era muy positivo, no se te ocurría hacer cosas por tu cuenta. En la casa había siempre alegría.

J. B.: ¿Le viene algún recuerdo especial de Navidad, de los Reyes... que recuerde con mucho cariño?

R. A.: (*-Se queda unos segundos callado, pensando. De pronto, parece que algo le viene a la mente-*) Teníamos un Belén muy grande y lo poníamos cada año junto con mi padre. Mi padre quería que pusiéramos el Belén juntos, lo íbamos colocando. Y antes o después, según, nos íbamos todos a la Plaza Mayor aquí en Madrid (donde se venden figuras navideñas), a comprar figuras que se habían roto o que nos faltaban. Era otro día de Navidad muy importante: ir a la Plaza Mayor con mi padre a comprar figurillas. Y luego cantar villancicos juntos. Era un ambiente buenísimo: música, villancicos, las fiestas con los turrone... En días de fiesta mi madre se quedaba en casa para descansar un poco y para hacer una comida mejor. Mi padre, domingos por la mañana y festivos, nos llevaba a todos los hijos por ahí... era para nosotros fantástico.

J. B.: ¿A pasear?

R. A.: No sólo; a ver cosas. Por ejemplo, nos llevó varias veces a ver el Museo del Prado, o al Retiro a subir en las barcas, cosas de ésas... Tenía mucha inventiva. Era un genio para educar: te explicaba todo...

J. B.: ¿Descubrió su vocación docente en él?

R. A.: Pienso que sí. Él escribía muy bien, pero sobre todo hablaba muy bien: era un orador extraordinario; improvisaba cosas preciosas. Era muy querido, realmente. Siempre tenía ideas nuevas. Javier Vergara, alumno mío el primer año que estuve en Pamplona es ahora catedrático de Historia de la Educación en la UNED y ha escrito la voz Tomás Alvira para la enciclopedia de la educación, y me dijo: «Tu padre es uno de los grandes educadores de la España del siglo XX; y era (me dice) tremendamente innovador». Es bonito también ver cómo a veces se piensa que un católico ortodoxo es más bien avejentado y muy conservador. Mi padre siempre que le preguntaban, decía ser de derechas. Habiendo vivido la Guerra Civil, o eras de derechas o de izquierdas. Por supuesto tenía muy buenos amigos que eran de izquierdas, aunque él se consideró siempre de derechas, pero era tremendamente innovador, y por supuesto abierto a todos. Sin embargo, en lo que se refiere

a la moral y el dogma, no lo movías medio milímetro. Conocía a fondo la fe; le gustaba estudiar. En la obra todos estudian un poco teología, también los casados. Él gozaba con eso. En realidad... *(-hace otra pausa evocadora, parece estar viviendo ese recuerdo-)* es otra de sus frases, en este caso hablando conmigo. Salimos a dar un paseo por una zona de Majadahonda que se llama El Pinar del Plantío. Íbamos charlando y paseando por allí, por el bosque de pinos. Y de pronto se para y me dice: «No entiendo a la gente que dice que se aburre. ¡Yo sólo con estar en la naturaleza ya gozo!». Es que él tenía una capacidad de gozar impresionante, porque tenía una capacidad de amar...

J. B.: ¿Quién se aburre no sabe amar?

R. A.: Claro. Sobre eso algo he escrito como sabes, acerca de qué significa aburrirse. El aburrimiento es un estado: el estado del tiempo puro. ¿Por qué? Muy fácil, porque cuando estás aburrido pasa un tiempo en el que no pasa más que tiempo y nada más; el tiempo puro. A mi padre, también le oí: «Yo no me he aburrido ¡nunca!», decía... una maravilla... un don de Dios.

Educación y maestros

J. B.: Acerca de su etapa universitaria, ¿cuál es el recuerdo que usted tiene de la facultad? ¿Cómo era Madrid en 1960 y cómo eran sus profesores?

R. A.: Bueno, vamos a ver. En primer lugar, si hablamos primero de mi etapa infantil, antes de entrar en la universidad, yo querría hacer una referencia a mis profesores del instituto Ramiro de Maeztu de Madrid donde yo estuve desde los cinco a los 17 años y del que guardo un recuerdo maravilloso. Tuve profesores muy buenos. Para no alargarme, de Ciencias Naturales mi padre, que no me examinaba él pero me daba clase. Y luego de Filosofía recuerdo a José Barrio, un hombre joven muy valioso, y el famoso padre Mindán que era un sacerdote conocido. Ambos eran profesores también en la universidad y tenían mucha valía.

J. B.: ¿Qué es lo que recuerda que aprendió de sus profesores en el Ramiro de Maeztu como enseñanza que a usted le ha formado?

R. A.: Pues yo creo que un montón de cosas porque es la época de la vida quizá que marca más en los grandes trazos; los más profundos los marca la familia, pero los grandes trazos... abrirte al mundo del saber con toda la maravilla... quizá me dedicué a la Filosofía porque me gustaba todo. Estaba

feliz lo mismo con la Historia que con las Matemáticas que con la Biología. Los idiomas siempre me gustaron mucho; en el instituto estudié francés y alemán.

J. B.: ¿A la vez?

R. A.: No, primero francés, y después francés y alemán al mismo tiempo. Inglés lo aprendí... creo que tuve también algunas clases en el instituto, pero poco; lo aprendí fuera, en academias y yendo a Inglaterra y a Estados Unidos.

J. B.: ¿Eso fue ya en la etapa universitaria?

R. A.: Sí. Entonces en la universidad fue extraño. Primero empecé en la Complutense a estudiar ciencias, que me gustaban mucho.

J. B.: ¿Ciencias como Química, Física,...?

R. A.: Sí, porque el primer curso era común a Física, Química, Biología... y estuve en ese primer curso. Pero lo dejé porque descubrí que me gustaba más la Filosofía.

J. B.: ¿Y eso cómo lo descubrió?

R. A.: Pues me ayudaron amigos. Ahí tuvo mucho papel un sacerdote amigo mío que era un hombre muy valioso, tanto espiritual como intelectualmente. Se llamaba Julián Urbistondo. Él había estudiado Filosofía en la Complutense. Me puso en contacto con un catedrático de Sevilla, Jesús Arellano. Hablé con él y de resultas de todo aquello me pasé a Filosofía. Cuando iba a empezar Filosofía en Madrid me invitaron a ir a una jovencísima Facultad en Navarra. Y entonces me fui a Navarra.

J. B.: ¿Eso de estudiante ya?

R. A.: Ya de estudiante. Y en Navarra no existía todavía claramente Filosofía: era... , sería largo de explicar, pero estaba empezando. Lo que estaba ya consolidado, aunque joven, era Historia. Me puse por consiguiente a hacer dos años comunes a Filosofía, Lingüística, Historia, etc., y luego hice otros dos años de Historia y un trozo de Filosofía. Entonces, siguiendo mi azarosa vida, me fui a Roma porque me invitaron en el Opus Dei a ir. Allí estuve dos cursos en la universidad Lateranense de Roma estudiando ya solo Filosofía. Después de esos dos años volví a Madrid y en un año haciendo estudios, que entonces se llamaban por libre, es decir, sin necesidad de ir a clase, terminé Historia y terminé Filosofía y saqué las dos licenciaturas en Pamplona.

J. B.: Es decir que luego ya volvió aquí a acabar...

R. A.: En Roma lo que pasa es que el plan de estudios era distinto. Yo tenía, aparte de todo lo que he dicho, tenía estudios de Filosofía hechos en la Obra. Y entonces yo en Roma me doctoré en Filosofía por la Lateranense por un currículum de la Iglesia, pero estaba reconocido por el Estado español.

J. B.: ¿Usted volvió posteriormente a hacer la tesis allí?

R. A.: No, allí hice la tesis porque la tesis que pedían era relativamente pequeña. Entonces yo en esos dos años y con mis estudios previos de Filosofía, tanto en Navarra como en la Iglesia por el currículum eclesiástico, pude doctorarme en la Lateranense en Filosofía. Cuando volví el primer año yo ya era doctor por la Lateranense, que estaba reconocido en España; pero yo, a pesar de eso, terminé en el currículum español Historia y Filosofía.

J. B.: Es decir que se fue a Roma, se doctoró allí, y luego cuando llegó acabó en el currículum español Historia y Filosofía.

R. A.: Eso es. Me encontré al terminar un año desde que volví, con un doctorado en Filosofía y tres licenciaturas, dos de Filosofía (las dos eclesiásticas) y una de Historia. Entonces yo, como estaba todo reconocido pude entrar en la Facultad de la Complutense. Don Antonio Millán-Puelles se enteró de que llegaba un recién doctor de la Lateranense en Madrid, y justo se le acababa de ir un profesor, tenía un hueco y no tenía a nadie. Y me fichó. De manera que yo entré como profesor de la Complutense con 23 años y siendo doctor por Roma pero todavía no tenía nada más en España, y lo terminé ese año.

J. B.: O sea que mientras acababa lo que sería entonces los grados de Filosofía e Historia usted daba clase porque tenía el doctorado de la Lateranense. ¿Será de los pocos casos...?

R. A.: Yo creo que, casi casi, debieron hacer un poco de trampa, no lo sé; de hecho nunca me pusieron ninguna pega. Y estuve en Madrid desde octubre del 66, que entré como profesor, hasta septiembre del 76: diez años.

J. B.: ¿Diez años en Madrid hasta que se fue a Pamplona?

R. A.: No. Yo he tenido una vida... *(-lo afirma con una sonrisa y moviendo la cabeza, dando a entender que su itinerario fue más complejo de lo que se podría suponer-)* ya tenía en mis espaldas dos cursos académicos en Italia que me vinieron muy bien: primero porque los profesores de la Lateranense eran excelentes y después... *(-tras una breve pausa cambia el tono de voz, como si hubiera recordado algo que hay que apuntar-)* ahí tuve uno de mis primeros maestros universitarios.

J. B.: ¿Quién?

R. A.: Cornelio Fabro.

J. B.: ¿Le dio clase Cornelio Fabro en la Lateranense?

R. A.: Sí, de hecho quedé conectado con él. Después en una invitación que se le hizo a venir a Madrid lo encontré de nuevo. Recuerdo que le llevé a Ávila y le gustó mucho.

J. B.: ¿Y qué le marcó de Cornelio Fabro?

R. A.: Una visión profunda de santo Tomás, un santo Tomás muy vital. No era una persona de escuela, entre comillas: era un hombre abierto, un pensador muy simpático. Además, se parecía físicamente a Charlot.

J. B.: ¿Eso lo decían los alumnos también?

R. A.: Todo el mundo, era muy parecido.

J. B.: ¿Y él cómo se lo tomaba?

R. A.: No lo sé, pero él era un hombre muy bueno e inteligente. Total que al terminar los diez años en Madrid, donde mi maestro principal fue obviamente Antonio Millán-Puelles, que es el principal sin duda de mis maestros... Antes he olvidado (que Dios me perdone) que en Pamplona tuve buenos maestros de Filosofía también, excelentes, y diría que en cierto sentido tuvo en mí mucha influencia don Leonardo Polo; me dio clases, por lo menos tres cursos; y además hablé con él cientos de horas yo creo; hablamos mucho y era un hombre oscuro.

J. B.: ¿Oscuro?

R. A.: Sí, en aquella época era muy oscuro; después, fue al revés.

J. B.: Pero por el lenguaje, que era denso...

R. A.: Era denso, difícil, complicado. El propio profesor de lingüística decía que a don Leonardo no se le entendía.

J. B.: Y de Leonardo Polo como maestro suyo, igual que Cornelio Fabro le descubrió un santo Tomás más vital, ¿qué aprendió de él?

R. A.: Más que autores concretos, una actitud muy vital hacia la filosofía. Era sin duda ninguna un carácter filosófico. Era como el rey Midas: cualquier cosa que tocaba la convertía en oro; pues Polo cualquier cosa que salía la convertía en filosofía: pensaba continuamente de manera filosófica.

Gastábamos también bromas con él... Le gustaba caminar por la calle, charlando con los alumnos (él que hablaba era él, obviamente) y, de cuando en cuando, se paraba y empezaba a comentar... Una vez se paró delante de una pared con esas que tienen enredaderas y había una lagartija y entonces

se paró; íbamos ahí seguramente, no me acuerdo, algunos alumnos: «Qué astuta la lagartija», y empezó a hablar de la lagartija. Pero de cualquier cosa de esas sacaba reflexiones muy bonitas. Ha llegado a hablarles a un grupo de obreros y los dejó encandilados. Es que cuando él cambiaba el registro y no hablaba en filosofía, sino simplemente hablaba, decía cosas interesantísimas.

J. B.: Sabía adaptarse al registro de quien tenía delante y ser siempre interesante...

R. A.: Sí, sólo que cuando lo hacía en clase de filosofía no se le entendía, pero en lo otro sí... Bueno, total, yo tengo mucho agradecimiento, un gran recuerdo, pero no sabría decir algo en concreto que me hubiera enseñado.

J. B.: Más la actitud vital ante la vida y el modo de filosofar...

R. A.: Eso es.

J. B.: Ha dicho que su gran maestro es don Antonio Millán-Puelles...

R. A.: Bueno, Millán era en primer lugar, todos ellos, desde Arellano que tuve muy poco contacto (con él después nos vimos más veces) hasta todos los que irán saliendo, pues era gente... tuve mucha suerte, gente humanamente de mucha calidad, muy buenas personas. Don Antonio era un hombre recto en su actuación. Eso te marca porque en las universidades, como en todas partes, se hacen muchas trampas, pequeñas ya sin importancia... pero él era un hombre muy recto. Y luego él era muy filosófico también, pero en el pensar; en el estilo no era como Polo; era más digamos normal, si entiendes no lo digo peyorativamente... más normal en el sentido de que no traducía todo en filosofía como hacía Polo. Millán sobre todo tenía dos líneas, que eran Tomás de Aquino y Edmund Husserl. Eran, por decirlo así, sus dos padrinos. De tal manera que todo lo que él hace es siempre una relación entre tomismo y fenomenología. En eso encontró por casualidad a un alma gemela, y además se encontraron y estuvieron juntos en un coloquio: con Juan Pablo II.

J. B.: ¿Con Juan Pablo II? ¿Don Antonio Millán-Puelles conoció a Juan Pablo II?

R. A.: Sí porque los dos tenían como maestros a Tomás y a Husserl. De hecho cuando se conocieron en un coloquio en el que los dos tuvieron ponencia se llevaron la sorpresa de que estaban en la misma base.

J. B.: ¿Y dónde fue? ¿En ese coloquio Juan Pablo II ya era Papa?

R. A.: No, era todavía cardenal de Cracovia. Fue en Roma. Todavía me acuerdo que llevé a don Antonio al aeropuerto. Yo era el chófer de don

Antonio porque él no conducía ya que no veía bien. Y entonces yo le llevaba a todas partes, y seguramente le fui también a recoger a la vuelta. Bueno, total, en el 76 conseguí un permiso de la Universidad Complutense, en la que yo era adjunto, para irme a Alemania. Estuve dos años en Alemania: de septiembre del 76 a septiembre del 78.

J. B.: ¿En qué universidad?

R. A.: En Münster. Allí asistí a las clases de Fernando Inciarte, que era catedrático y decano de la Facultad; y asistí a las clases de Josef Pieper.

J. B.: ¿De Pieper también? ¿Los dos son sus maestros?

R. A.: Claro. Con Pieper hablé, paseamos y estuvimos juntos en un viaje a Londres; luego le invité a venir a Pamplona. Tuve mucha relación con Pieper: asistía a sus seminarios todas las semanas, me invitó a su casa...

J. B.: ¿Y tiene alguna anécdota que recuerde con cariño? Algún paseo, alguna charla...

R. A.: Pues tendría que pensarlo un poco. (*-se queda pensativo y aprovecha para descansar un rato-*) ¿Sabes que se ha publicado la traducción al español de los escritos autobiográficos de Pieper? Son muy bonitos. Pieper era un escritor extraordinario. Ese libro es de Ediciones Cristiandad, se publicó hace cuatro meses más o menos y me pidieron el prólogo.

J. B.: Me doy cuenta (supongo que es una de las muchas cosas que he aprendido de usted como mi maestro) de que yo entiendo la vida también muy vital y los filósofos que veo que tienen una actitud más vital o existencial (sin caer en el existencialismo) me atraen. Creo que el modo de escribir de Kierkegaard, algunas cosas que dice, son muy sugerentes.

R. A.: Formidable..., es un genio. Por cierto, eso lo aprendí de Fabro. Fabro es el traductor principal de Kierkegaard al italiano. Él aprendió danés sólo para traducir a Kierkegaard.

J. B.: Así que Fabro también era, no sólo especialista en Santo Tomás, sino a la vez conocía muy bien a Kierkegaard y por lo tanto ahí igual estaría la relación con un Santo Tomás más vital...

R. A.: Eso no sabría decirlo... pero sí más existencial, en el buen sentido.

Una anécdota de Pieper es indirectamente mía, pero como es divertida... Le pedí en unas reuniones filosóficas... (yo las dirigía y el día anterior al comienzo tienes mil cosas que hacer), y le pedí por favor a Alejandro Navas, que sabe muy bien alemán, si no le importaba ir a San Sebastián a recoger a

Pieper que llegaba en avión. Me dijo que sí. Llegó y se fueron a comer a un restaurante de San Sebastián que no estaba mal, y pidió cocochas. Cocochas en San Sebastián era una cosa muy seria como cocina y como dinerito. Pero bueno, para quedar bien con el gran maestro le invitó Alejandro a las cocochas. Y entonces me dijo que lo que le hizo gracia es que Pieper, como diciendo que hemos hecho un acto de pobreza, le dijo: «Hay que ver aquí en España cómo utilizan este trozo despreciable del pescado y hacen un buen plato»... despreciable pero ha costado un ojo de la cara. Pieper fallece camino de los noventa y cuatro. Yo tenía que ir a Alemania cerca de Münster, y decido acercarme a ver al maestro porque con noventa y tres añitos igual ya no lo voy a ver tantas veces. Fui invitado por Pieper a su casa. Me sentó en su mesa, delante de él, y estuvimos charlando. Y, mientras charlábamos, yo vi que en su mesa tenía todos los libros escritos por él puestos ahí. Escribió muchos libros, pero pequeños. Entonces yo estaba mirando y me dijo: «Escoja usted uno y se lo regalo». «Gracias, maestro». Entonces miré y saqué uno que lo conoce muy poca gente, se titula *Sobre el silencio de Goethe*.

J. B.: ¿Y por qué le llamó ése?

R. A.: Porque yo de Pieper tenía prácticamente todo y ese libro no lo conocía y pensé, «¿de dónde ha salido ése?». Me lo dedicó y me dijo: «¿Sabes cómo hice yo ese libro? En la Guerra Mundial yo ya tenía más edad de la prevista para ir al combate, pero me reclutaron para servicios auxiliares médicos. Al terminar la guerra, como iba uniformado, las tropas aliadas me encarcelaron. Pero como sabían por una parte (se informaron) que era un hombre bueno, y por otra parte que no había peleado, me metieron... (no me acuerdo si cuatro o seis meses) en un pueblo retirado... y luego ya, la libertad». Entonces, fíjate lo que era la gran Alemania de aquella época, me dijo: «Me encontré allí sin poder salir del pueblo. Y yo, ¿qué hago? Me fui a la biblioteca...» un pueblo que tenía un pedazo de biblioteca...

J. B.: ¿Sabe el pueblo?

R. A.: No, pero será fácil, en la biografía viene. «Y entonces ahí encontré la correspondencia completa de Goethe, y me la leí. Poco después de empezar a leerla, me di cuenta de que Goethe repetía con cierta insistencia una misma frase: necesito el silencio». Entonces, dice, me contó Pieper: «¿Cómo es posible que un hombre de tanto éxito mundano y en política como Goethe repita en su diario íntimo que necesita silencio?». Copió todas las veces que Goethe decía eso; recopiló todo y lo comentó; y ése es el libro. Es un libro pequeño pero muy bonito.

J. B.: Le quería hacer una pregunta en relación sobre todo a sus colegas de profesión. Por ejemplo, me viene a la cabeza don Alejandro Llano que tanto coincidió en la Universidad como creo en el Ramiro..., ¿cómo ha sido su relación con los colegas de profesión?

R. A.: Bueno... primero termino algún capítulo que puede seguir la próxima vez. Uno, que en Madrid tuve a don Antonio, pero también tuve otras personas que me ayudaron; ya hablaremos... aunque secundarios en cierta medida. Y luego, en Alemania, además de Inciarte y Pieper, tuve otro. Yo ya era doctor en Roma y doctor en Madrid, pero iba a seminarios, y allí encontré a Blumenberg, que era un tipo muy peculiar.

J. B.: ¿Hans Blumenberg?

R. A.: Sí. Yo asistí a sus seminarios y hablé con él.

J. B.: ¿Y es un maestro para usted también?

R. A.: Bueno, es una gran persona... todo el mundo te deja una huella; él también me dejó una pequeña huella, aunque ciertamente mi actitud filosófica está muy lejos de la de Hans Blumenberg. Yendo a colegas, con Alejandro Llano no coincidí en el instituto: Alejandro es pilarista, estudió en el colegio El Pilar todo el bachiller y yo en el Instituto Ramiro de Maeztu. Conocí a Alejandro Llano en época de bachiller, pero a través de un club de la Obra, y luego ya seguimos viéndonos mucho y hemos hablado mucho. Alejandro y yo pienso que somos personas de caracteres bastante diferentes pero en los temas gordos de fondo pensamos lo mismo.

J. B.: ¿Cómo definiría su carácter y el de don Alejandro? ¿En qué ve la diferencia?

R. A.: Pues... yo creo que Alejandro se sabe manejar mejor que yo, es decir, sabe tratar los asuntos de la política entre comillas. De hecho él siempre ha tenido cargos mientras que yo no he tenido más que cuando no había nadie más que lo pudiera cubrir, o bien porque el propio Alejandro me lo pidió y yo, como amigos y tratándose de la Universidad de Navarra... pero yo nunca quise... Alejandro no sé si quería o no, pero siempre lo metían en líos de esos... Y luego él es más... por supuesto de fondo no es escéptico, pero en un nivel más de superficie, yo soy más... no sé, quizá tajante se podría decir... más directo. Alejandro es más dubitante que yo en muchas cosas. Alejandro tiene muchas virtudes: es un hombre muy inteligente, además es un gran orador y escribe bien, es simpático (se mete a la gente en el bolsillo), y luego es una excelente persona... en fin es un hombre lleno de cosas buenas.

Educación y vida universitaria

J. B.: ¿Recuerda cómo fue su primera clase?

R. A.: Me acuerdo, en efecto, pero borrosamente; no podría decir qué fue lo que dije. Me acuerdo del acto, del sitio, por ejemplo. Mi primera clase no fue en la universidad, sino en una Organización que era paralela a la universidad de formación de dirigentes medios; no me acuerdo cómo se llamaba -tal vez Escuela Social-, era estatal y todavía sin haber terminado la carrera me pidieron dar una asignatura.

J. B.: ¿Cuál era?

R. A.: Creo que era Teoría Social. La primera en la universidad, propiamente dicha, la di en un aula enorme del edificio más antiguo de la entonces llamada Facultad de Filosofía y Letras de la Complutense. Me había fichado Millán y me dijo: «Vamos a clase» un día por la tarde a las 16:15. Yo fui a tomar apuntes; yo pensé que durante varios días daría clase él y yo, poco a poco, iría entrando.

J. B.: ¿La daban a la vez?

R. A.: No, eso es lo que yo me pensé, que él daría la clase durante tres o cuatro días y luego ya me iría dejando a mí la clase. Pero entramos en el aula: 150 alumnos. Yo veo aquello... Me siento al lado del maestro y va Millán y dice: «Tengo mucho gusto de saludar a todos ustedes...» había cuatro grupos de ciento y pico en la Complutense. Él daba uno, Juan Rodríguez Rosado daba dos y a mí me había pasado el cuarto; eran iguales pero eran cuatro. Total, se levanta y dice: «Buenas tardes. Tengo mucho gusto de saludarles. Como catedrático de asignatura estoy a su disposición para lo que ustedes puedan querer, pero de dar las clases se encargará el doctor Rafael Alvira con el cual les dejo», y se marchó.

J. B.: ¿Y qué edad tenía usted?

R. A.: Veintitrés años.

J. B.: ¿Cómo es la relación entre profesores y estudiantes? ¿Cómo cree que ha sido esta relación y qué debe ocurrir para que se logre una verdadera transmisión entre profesor y estudiantes y no sólo conocimiento para así escribir en las almas (como titularon en su libro de homenaje en referencia al diálogo entre Fedro y Sócrates) para que las palabras lleguen y no se las lleve el viento? ¿Cómo conseguir eso?

R. A.: Pues... yo pienso que es la sinceridad, la sencillez y el deseo de hacer el bien, que van unidas. Como se atribuye a Sócrates, «yo sé quién me quiere», y es muy cierto. Durante un tiempo alguien te puede engañar, y hacer como si... Si es un buen actor o actriz puede a lo mejor conseguirlo un cierto tiempo, pero pronto captas cuando hay sinceridad o no.

J. B.: ¿Cómo se capta eso?

R. A.: Hay un saber que clásicamente se llama por connaturalidad. Lo experimentas, es un saber experiencial, tú notas a través de mil pequeños detalles si realmente esa persona te tiene verdadero afecto o no. Eso me parece básico. El diálogo socrático (para mí el modelo de diálogo) implica esos dos amores: al tema de que se trata y al alumno. Cada uno nota ese afecto sincero, que implica que se da cuenta de que te puedes equivocar como todos los humanos, pero que tu actitud es de ayuda. Hacer el bien es ayudar a la otra persona. Mi padre siempre decía que el verbo ayudar era muy profundo: es dar gratis para conseguir que sea el otro el que saque de sí todo lo que tiene. El maestro no quiere presumir ante el discípulo de que sabe sino que quiere lograr que el discípulo saque de dentro de sí la verdad que todos llevamos.

J. B.: ¿Por qué el diálogo socrático (ese método que es característico suyo) es clave frente a otros para conocer la verdad?

R. A.: Pues porque es cierto el esquema de los trascendentales: lo verdadero, lo bello, lo bueno y la unidad. Entonces cuando hay búsqueda del bien de la persona hay por detrás una verdad, una actitud. Pero justo iba a decir que el diálogo son dos amores: la amistad, querer hacer el bien al alumno; y después, el amor a la materia que estás explicando, queriendo explicar; porque también el alumno capta si tú estás explicando de memoria, si tú estás explicando cosas que más o menos retienes en tu cabeza, o si estás convirtiendo en vida tu estudio de eso de lo que estás hablando. En cierta medida, toda clase es inventiva: porque la vida siempre crece. El que más aprende en una buena clase es el profesor.

J. B.: ¿Por qué?

R. A.: Porque hay una conexión entre saber y decir. Hay uno de esos pequeños dichos que son muy metafísicos, que es: «Lo tengo en la punta de la lengua». Bueno, pero si no sabes decirlo es que no lo sabes, o si lo dices mal es que no lo sabes. Y cuando lo dices, rectificas hasta que lo dices bien: entonces, se te acaba de aclarar el problema. De ahí la importancia del diálogo.

J. B.: Usted ha dicho que educar son dos amores: el amor con la materia y con el alumno. ¿Cree según esto que es posible ser un buen profesor si no se es buena persona o si no se ama lo que se enseña?

R. A.: Creo que se puede hasta cierto punto porque (aquí me refiero a Tomás de Aquino) no hay nada tan malo que no tenga participación en algo de bien: el bien está por todas partes. De manera que incluso el que hace el mal algo de lo que está haciendo es bueno. Por ejemplo, puedes escuchar a un buen orador y a ti te sirve no tanto el contenido, que notas que es sesgado, que no es auténtico; pero si habla muy bien tú aprendes de retórica. O, por ejemplo, profesores que son simpáticos y saben llevar una clase, porque eso también es necesario: ver en las clases el ritmo. Todo lo que es decir implica una musicalidad. Hay profesores que no tienen sentido musical y se nota, aunque sea un buen profesor: él te ayuda, pero no del todo, porque no sabe decirlo de manera adecuada «no suena bien».

J. B.: ¿La musicalidad tendría que ver con la belleza propia del bien?

R. A.: Con todos los trascendentales, pues la música es un lenguaje de gran riqueza. Si tú dispones mal una materia que es buena y que es verdadera no estás diciendo nada malo, pero no lo dices en toda su potencia, porque no has sabido disponerlo según belleza.

J. B.: La armonía...

R. A.: La armonía, el ritmo,... son detalles muy importantes. Y al revés, hay profesores de los cuales aprendes lo bien que organizan la expresión de la clase aunque te des cuenta que el contenido no. Pero siempre hay algo de lo que digan que tiene conexión con la verdad.

J. B.: Pasando a la relación entre maestro y discípulos, parece una forma de amistad. ¿Cómo se puede transmitir un camino a seguir y a la vez dejar libertad para que alguien vaya haciendo su camino?

R. A.: Pues eso implica reconocer la verdad de lo que somos, es decir, nosotros procuramos hacer, pero el que hace es Dios. Si Dios no diera (como se decía clásicamente) el incremento, si Dios no pusiera el dedo del ser, nosotros no haríamos nada. Y Dios nos dice que nosotros somos colaboradores y administradores de la realidad, pero no dueños y menos, sobre todo, de la libertad de las personas. Nuestra tarea ahí es, como ya hemos hablado, de ayuda, pero yo no puedo invadir la libertad del otro, del discípulo. Además, si lo intento, va a dejar de ser mi discípulo, porque cada uno sabe

que tiene obligación de usar su propia libertad. Si yo no uso mi libertad soy una máquina, me degrado como ser humano.

J. B.: Y en el momento en que ese respeto a la libertad se degrada desaparece la relación, ¿no?

R. A.: Exactamente. Al final por eso tú nunca puedes estar seguro de si tu relación va a resultar. Lo único que puedes tener es una gran confianza. Si un discípulo te quiere está deseoso de mantener la relación dialógica, precisamente entre otras cosas porque yo no le quito su libertad en esa relación; más bien se la pido. Todo buen maestro aprende de sus discípulos, y eso es así a todos los niveles.

J. B.: ¿Y cómo aprende un maestro de un discípulo cuando el discípulo al final es «muy poca cosa» comparada con el maestro?

R. A.: No es muy poca cosa: es un ser humano, inteligente, que está aprendiendo a tu lado y que desde las bases que tú le ofreces puede desarrollar un saber que vaya más lejos que el tuyo. Eso además es lo normal porque yo le estoy (si soy un buen maestro) dando... perdón por hablar así... ya cocinado (que lleva tiempo) lo que él come para seguir. Es decir, él parte de un lugar que al maestro le ha llevado años; pero esos años han servido para aclarar unas ideas que tú transmites si el discípulo está en conexión contigo. Entonces el discípulo en dos días sabe lo que a ti te ha costado muchos meses. Con lo cual, todo buen maestro se enorgullece de que sus discípulos vayan más lejos que él: es la demostración de que has sido un buen maestro, tiene que ser así. Y decía que eso, por ejemplo, pasa igual en la familia. Los padres (la familia es más difícil todavía) tienen que dar normas a los hijos, pero deben respetar su libertad... si no la respetan no los pueden educar.

J. B.: Ahora que habla de la familia y pensando en lo que hemos hablado en estas sesiones y viendo su último libro publicado, *Oikía y polis* (Eunsa, 2023), veo una palabra como nexo común que es la familia. ¿Amar y educar implican familiarizar, crear familia?

R. A.: Totalmente. Dios nos ha hecho así: hombre, mujer, hijos... aunque uno no se haya casado por diversas circunstancias que pueda haber en la vida, pero su espíritu tiene que ser familiar, el espíritu típico de un ser humano auténtico. Y de hecho cada vez más, pero cada vez más de una manera impresionante, la crisis actual es de familia: crisis de la familia. La gente se siente perdida; hay muchísimas enfermedades psiquiátricas provenientes de una mala familia.

J. B.: ¿Y eso en qué lo ve o qué cree que puede generar (desde el punto de vista de la educación) dentro de la sociedad en los distintos ámbitos?

R. A.: Relaciones faltas de armonía, gente que le da mucha importancia a lo que no la tiene o al revés, muy poca a lo que sí la tiene. Como el ser humano es imitativo, todo eso proviene de lo que ha aprendido de niño, y después cuando intenta formar su familia no sabe. Entonces le entra una crisis tremenda porque la necesita, necesita tener una familia. Por eso, por ejemplo, la Iglesia se presenta como la familia de los hijos de Dios y de la Virgen, es... impresionante. Lo último que hace Jesucristo cuando demuestra su amor por nosotros es decir «tenemos una misma Madre», «estamos en la misma familia». Es impresionante.

J. B.: Y viendo la universidad, ¿cómo es la amistad entre los colegas de claustro e incluso con los de las otras universidades y qué la diferenciaría de otros tipos de amistad?

R. A.: Bueno, antes termino un momento con lo anterior. El ser humano necesita algo que no tiene verbo en otros idiomas, pero sí en el español: estar. Es un verbo muy profundo. Nosotros no solamente somos, en general, sino que estamos. No somos completos y necesitamos el diálogo definitivo continuo, constante, con un grupo: eso es la familia, sin la cual no estamos. O si se quiere, la distinción (que no se suele hacer) entre ser y existir. El ser está por todas partes, pero sólo existes en un lugar en el que te aceptan. Si no, ahí no existes. Pero tenemos que existir; la gente se suicida, pero cada vez más, porque no tiene dónde existir. Bueno, viniendo a los colegas, es una relación muy bonita porque muestra una virtud que para Séneca (que era un genio) es la virtud mayor, que es la grandeza de ánimo: no querer o buscar competir con los compañeros, sino ser sus amigos, aprender de ellos, ayudarles, no presumir, tener una relación de servicio. Eso a veces no es fácil porque no todo el mundo son buenas personas, pero en la medida en que sea posible, por parte propia, hay que demostrar siempre grandeza. Si un colega busca lo propio y simplemente intercambia el saber peor para él, pero yo si otro se empequeñece no me voy a empequeñecer. El mal no se imita. De ahí el rechazo de la venganza. Lo dice Sócrates, «el malvado lleva en su malicia su castigo», no necesita ningún castigo añadido. Bastante castigo es tener el alma en malas condiciones; no necesitaría mayores castigos. Eso para mí es una genialidad más, como tantas otras, de Sócrates.

J. B.: ¿Qué ha dicho de la venganza en relación con esto?

R. A.: Pues que vengarse es tener el espíritu de la pequeñez: «Me hiciste mal, pues ahora te lo devuelvo».

J. B.: Pequeñez porque no se abre al otro...

R. A.: Claro, porque no es capaz de darse cuenta de que toda acción tiene que ser buena. De fuera me pueden querer hacer el mal, pero yo no lo hago; no me defiendo haciendo el mal. Es como Dios. Tardé tiempo en darme cuenta por qué Dios que es Omnipotente no aniquila a los diablos. Podría, pero es que todo lo que ha hecho Dios es bueno. El mal del diablo es la parte que el diablo ha puesto en su ser; pero el hecho de ser se lo ha dado Dios y no se lo quita. Dios no hace el mal. Si tú te portas mal destruyes tu armonía interna. Entonces lo que tenía que ser luz es oscuridad; lo que tenía que ser calor, es fuego que quema por el desorden, porque te quieres poner en el lugar de quien te ha creado. Pero a ti Dios no te quita nada, ¡no te quita nada! Jesucristo, por eso, siempre perdona, ¡siempre perdona! Nunca dijo no. Lo que no será perdonado es después de morir; hasta que te mueras puedes ser perdonado y después de morir tú mismo te has castigado, pero Dios no te quita el ser.

J. B.: Le comento una distinción que usted ha hecho en alguna ocasión acerca de la memoria mecánica, como la que memoriza datos, y la del corazón, que usted ha dicho que es la auténtica para el aprendizaje. ¿Cómo es ésta y por qué es auténtica para el aprendizaje, y cómo es posible por parte del profesor encenderla en los alumnos?

R. A.: Diré una frase sencilla: sólo la vida transmite vida. Hay que vivirlo. Cuando un profesor vive ese amor por el saber se nota. Los alumnos lo experimentan, y es así. ¿Por qué? Porque Dios ha hecho así la realidad. La vida transmite vida. Hay veces que es desesperante porque te gustaría que una persona se interesara por ti, por tu discurso, y hay veces que no lo consigues.

J. B.: ¿Y no se puede hacer nada en esos casos?

R. A.: Seguir intentándolo, no dejarlo, pero no puedo forzar.

J. B.: Es decir que la memoria del corazón se enciende solamente cuando uno la tiene encendida en sí mismo...

R. A.: Sólo puedo despertar lo que estaba ahí; si no está, por más que lo intente, no sale. Sacar leña de donde no hay no tiene sentido.

J. B.: ¿Y la tradicional diferencia que la gente establece entre enseñar y educar sería la que hay entre la memoria mecánica y la del corazón?

R. A.: Claro, por supuesto. El enseñante te repite cosas que son objetivas y como objetivas son en cierto sentido la superficie del ser: por mucho que el objeto sea importante (que lo es) es la fachada. En la mera objetividad no hay vida. Entonces, hay muchos que son puros enseñantes... muchos..., y se nota enseguida. Los profesores que uno tiene te acuerdas de quién le veías vibrar y quién no.

J. B.: Y tal y como está la situación hoy en día de la universidad, ¿qué cree que pueden hacer tanto los profesores como los alumnos para regenerar la universidad, si es posible?

R. A.: Hombre, espero que lo sea. Puede ser y supongo que algún día se hará, pero el problema es que el Estado moderno sustituye la iniciativa. A las universidades estatales les falta a veces vida porque son una carcaja, son un montaje en el que no hay la espontaneidad de la vida, luchar por algo que lo sientes como propio. Y luego hay otras muchas universidades privadas (no todas) en las que lo propio es ganar dinero, están montadas de una manera pragmática y no hay ese interés de la formación verdadera. Tiene que ser una institución cuya finalidad sea pulir simplemente la formación, para lo cual necesita dinero. Eso es así, para todo se necesita dinero, es la vida. Pero una cosa es necesitarlo y otra cosa es ponerlo como fin. Entonces una institución cuyo fin es educar, hacer ciencia, es una maravilla, pero para eso (repito) haría falta que no fuera estatal. Podría ser buena también siendo estatal, pero para eso tendría que cambiar mucho.

J. B.: Porque el Estado no tiene el fin de educar, sino el mantener su propia estructura...

R. A.: Es una estructura hueca, administrativa, pero le falta hoy día espíritu. Miente porque dice que representa a un pueblo que no existe.

J. B.: ¿Por qué?

R. A.: Porque el pueblo tal como ellos lo piensan no existe. Hay gente, que es una cosa muy distinta. Para que haya pueblo tiene que haber un fin común, y eso no existe y el Estado tampoco lo propicia. Entonces un Estado que no propicia un fin común para el pueblo, porque es una estructura técnico-económica-administrativa, no puede; y una universidad privada que busca el dinero, tampoco puede. De manera que la condición *sine qua non* sería que se permitiera que existieran esas universidades verdaderamente formativas. Yo pienso que la Universidad de Navarra es de las pocas que lo intenta. Creo que todavía tiene mucho que mejorar, pero ha hecho maravillas porque está bien orientada de fondo. Ahora hay que mejorar.

J. B.: De toda su vida dando clases, siendo maestro, teniendo tantos discípulos y colegas que le quieren, de todos estos años que ha estado en la educación, ¿cuál es la anécdota o la historia, la vivencia que recuerda con más cariño?

R. A.: Pues la verdad es que no sabría decir... (*-se queda un rato pensativo, tal vez rememorando toda su vida en la educación-*) Yo lo he pasado siempre, gracias a Dios, muy bien en mi vida universitaria; he gozado mucho con el trabajo que yo tenía que hacer y me es muy difícil... En ese sentido, aunque suene raro, tendría que decir el homenaje que me hicieron porque, aunque no lo merezco, fue una demostración de afecto que me impactó porque no cabe duda de que el afecto nunca se merece, tú tienes que darlo, pero no puedes exigir la contrapartida. Quizá todavía si cabe más que eso fue cuando caí enfermo por el covid y me decretaron que iba a morir. Tenía muy poca esperanza de salvación y me mandaron un papel que me impresionó mucho, con el cariño de todos. Mira, a lo mejor lo puedes ver, abre ahí el armario (*-se le ve muy emocionado; me señala un armario que está frente a nosotros. Me levanto y me acerco a buscar el papel, que está en la parte superior; lo cojo-*); ábrelo con cuidado (*-lo abro mientras él lo mira con una gran sonrisa y unos ojos brillantes llenos de gratitud e ilusión, como los de un niño pequeño cuando le enseña a otro su mayor tesoro. En el papel aparecen muchas fotos de amigos y familiares, acompañadas de las siguientes palabras: «¡Aquí estamos! Un grupo de académicos de todo el mundo afirma y demuestra que los amigos son una importante fuente de anticuerpos para afrontar esta pandemia»-*). Es bonito... me conmovió.

Agradecimiento a los pares evaluadores externos

El Consejo Editorial de *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, agradece el trabajo honorario de los académicos investigadores que han contribuido en su calidad de expertos, con su tiempo y esfuerzo, en la evaluación de los artículos de investigación publicados por la revista.

El arbitraje por pares según el sistema doble ciego constituye una parte obligatoria del proceso editorial de *Humanidades*. El Consejo Editorial reconoce el esfuerzo y el tiempo que conlleva una buena revisión y la importancia de la retroalimentación para garantizar la calidad, originalidad y rigurosidad científica de los artículos publicados.

Evaluadores externos por orden alfabético

Gonzalo AGUIAR MALOSETTI (Florida Atlantic University, Estados Unidos)

Analhi AGUIRRE (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Rodolfo AGUIRRE SALVADOR (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Martín ALBORNOZ (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Marina ALVARADO CORNEJO (Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, Chile)

María Teresa ÁLVAREZ ICAZA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Eduardo ÁLVAREZ PEDROSIAN (Universidad de la República, Uruguay)

María Florencia ANTEQUERA (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Alexis APABLAZA-CAMPOS (UNIACC, Chile)

Santiago ARGÜELLO (Universidad de Navarra, España)

Esteban ARIAS CASTAÑEDA (Universidad Autónoma de México, México)

Fernando ARMAS ASÍN (Universidad del Pacífico, Perú)

Patricio ARRIAGADA (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)

- Mariano ASLA (Universidad Austral, Argentina)
- María Fernanda BALMASEDA (Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina)
- Jean-Philippe BARNABÉ (Université de Picardie, Francia)
- Cecilia Adriana BAUTISTA GARCÍA (Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, México)
- Vicente BELLVER (Universidad de Valencia, España)
- Oscar BELTRÁN (Universidad Católica Argentina, Argentina)
- Rosa BELVEDRESI (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
- Víctor BERMÚDEZ (Universidad de Salamanca, España)
- María Jesús BERNAL (Universidad de Salamanca, España)
- Elvira BLANCO (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)
- Juan Blanco ILARI (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina)
- Martina BORTIGNON (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile)
- Alejandra Bottinelli WOLLETER (Universidad de Chile, Chile)
- Estefanía BOURNOT (Universität Innsbruck, Austria)
- Juan Andrés BRESCIANO (Universidad de la República, Uruguay)
- Marina BROITMAN (RUDN University, Rusia)
- Nataly CÁCERES (Universidad de Especialidades Turísticas, Ecuador)
- Ana Laura CANTERA (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
- Santiago Ismael CARDOZO GONZÁLEZ (Universidad de la República, Uruguay)
- Margarida CASACUBERTA (Universidad de Girona, España)
- Mónica CASADO FOLGADO (Universidad de Salamanca, España)
- Raquel Cascales Tornel (Universidad de Navarra, España)
- Bernat CASTANY PRADO (Universidad de Barcelona, España)
- Raffaele CESANA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
- Edoardo CRUZ (Pontificia Universidad Católica de San Pablo, Brasil)
- Ricardo CUBAS (Universidad de los Andes, Chile)
- Alfredo CULLETON (Universidad Unisinos, Brasil)
- Pablo CHIUMINATTO (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)

Néstor DA COSTA (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)
 Claudia DARRIGRANDI (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile)
 Ricardo DELBOSCO (Universidad Católica Argentina, Argentina)
 Panagiotis DELIGIANNAKIS (Universidad Iberoamericana, México)
 Neila Stella DÍAZ BAHAMÓN (Universidad de la Sabana, Colombia)
 Pablo DREWS (Universidad de la República, Uruguay)
 Marcela DRIEN (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile)
 Lisa EDWARDS (University of Massachusetts Lowell, Estados Unidos)
 Lucrecia ENRIQUEZ (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
 Romina ESPAÑA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
 Silvana ESPIGA (Instituto de Profesores Artigas, Uruguay)
 Laura ESTRIN (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
 Monica FARKAS (Universidad de la República, Uruguay)
 Felipe FERNÁNDEZ ARMESTO (Universidad Notre Dame, Estados Unidos)
 José FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Sevilla, España)
 Cynthia FOLQUER (Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina)
 Juan Francisco FRANCK (Universidad Austral, Argentina)
 Constanza FREDES (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
 María FRICK (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)
 Pablo FRONTELA (Universidad Internacional de La Rioja, España)
 Leonardo GAITÁN (Universidad de Navarra, España)
 Jaime GALGANI (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
 Amelia GAMONEDA LANZA (Universidad de Salamanca, España)
 Ignacio GARAY (Universidad de Navarra, España)
 Vanesa GARBERO (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
 Pedro GAUDIANO (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)
 Héctor GHIRETTI (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)
 Mariana GONZÁLEZ LAGO (University of Sydney, Australia)

Fernando GONZALEZ RODRIGUEZ (KU Leuven, Bélgica)

Nicolás Alejandro GONZÁLEZ QUINTERO (University of Texas at Austin, Estados Unidos)

Rubén Darío GUTIÉRREZ (Universidad del Atlántico, Colombia)

Federico GUZMÁN (Instituto Tecnológico Autónomo de México, México)

Juan Carlos HERNÁNDEZ NÚÑEZ (Universidad de Sevilla, España)

Patricio IBARRA (Universidad Bernardo O'Higgins, Chile)

Iván JAKSIC (Stanford University, Estados Unidos)

María Lucrecia JOHANSSON (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)

Emilio José Justo DOMINGUEZ (Universidad de Salamanca, España)

Ricardo Klein (Universidad de Valencia, España)

Florencia LARRALDE ARMAS (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)

Analia LAVIN (Columbia University, Estados Unidos)

Juan Francisco LOITEGUI (Universidad Austral, Argentina)

Salomé LOPES COELHO (Nova University of Lisbon, Portugal)

Maja LUKAC (Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina)

Andrés LUQUE TERUEL (Universidad de Sevilla, España)

Allison MACKKEY (Universidad de la República, Uruguay)

Melisa Gisela MAINA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Jorge MARCONE (Rutgers University, Estados Unidos)

Nieves MARÍN COBOS (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Laura María MARTÍNEZ (Universidad Complutense de Madrid, España)

Ignacio MARTÍNEZ (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Jorge MARTÍNEZ BARRERA (Universidad Católica San Pablo, Perú)

David Andres MARTINEZ HOUGHTON (Universidad del Norte, Colombia)

Diego MAURO (CONICET, Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Javier MAZZA (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)

Mónica MONTES BETANCOURT (Universidad de Navarra, España)

Francisco MONTES GONZÁLEZ (Universidad de Sevilla, España)

José Manuel MORA FANDÓS (Universidad Complutense de Madrid, España)
 Inés MORENO (Universidad de la República, Uruguay)
 María Andrea NICOLETTI (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)
 Julieta OGAZ (Universidad de los Andes, Chile)
 Jorge OLIVERA (Universidad Complutense de Madrid, España)
 Francisco OLLERO LOBATO (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)
 Fernando ORDÓÑEZ (Universidad de la República, Uruguay)
 Eugenia ORTIZ (CONICET, Universidad Nacional de la Plata, Argentina)
 Bernat PADRÓ (Universidad de Barcelona, España)
 Nicolás PAGANO (Universidad Católica Argentina)
 Soledad PALADINO (Universidad Austral, Argentina)
 Adela PARRA (Universidad de Campinas, Brasil)
 Marta Pascua CANELO (Universidad de Salamanca, España)
 Miguel PASTORINO (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)
 Pierre-Louis PATOINE (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Francia)
 José Antonio PÉREZ AGUIRRE (Universidad de Navarra, España)
 Moisés PÉREZ MARCOS (Facultad de Teología San Vicente Ferrer, España)
 María Fernanda PIDERIT (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
 Nelson PIERROTTI (Universidad de la Empresa, Uruguay)
 Alexandra PITA (Universidad de Colima, México)
 Esteban PITTARO (Universidad Austral, Argentina)
 Carolina PORLEY (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)
 Adrián PRADIER (Universidad de Valladolid, España)
 Ignacio QUINTANILLA NAVARRO (Universidad Complutense de Madrid, España)
 Pablo QUIÑONERO (Universidad de los Andes, Chile)
 Luis Román RABANAQUE (Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina)
 Laura REALI (Université Paris VII Diderot, Francia)
 Gonzalo RECIO (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

- Diego REPENNING (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
- Ana RIBEIRO (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)
- José Francisco ROBLES (University of Washington, Estados Unidos)
- Pablo ROCCA (Universidad de la República, Uruguay)
- Ana María T. RODRÍGUEZ (Universidad Nacional de La Pampa, Argentina)
- Hernán RODRÍGUEZ (Universidad de la República, Uruguay)
- Fernando RODRÍGUEZ MANSILLA (Hobart and William Smith Colleges, Estados Unidos)
- Mauricio RUBILAR LUENGO (Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile)
- Guillermo SABBIONI (Universidad Torcuato Di Tella, Argentina)
- Vanina SCOCCHERA (Universidad Tres de Febrero, Argentina)
- María Pilar SAIZ-CERREDA (Universidad de Navarra, España)
- Ricardo SALAS (Universidad de Valparaíso, Chile)
- Sebastián SALDARRIAGA (Universidad de Salamanca, España)
- Alejandro SÁNCHEZ (Instituto de Profesores Artigas, Uruguay)
- Marcial SÁNCHEZ GAETE (Centro de Estudios Bicentenario, Chile)
- Francisco Xavier SÁNCHEZ HERNÁNDEZ (Universidad Pontificia de Mexico, México)
- Juan José SANGUINETI (Pontificia Universidad de la Santa Cruz, Italia)
- Marcelo SANHUEZA (Universidad de Chile, Chile)
- Dulce María SANTIAGO (Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina)
- Heike SCHARM (University of South Florida, Estados Unidos)
- Paula SCHEINKOPF (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Juan SENÍS FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza, España)
- Cecilia STURLA (Universidad Católica de Salta, Argentina)
- Marcel SUÁREZ (CLAEH, Uruguay)
- Analía TEIJEIRO (Universidad Católica Argentina, Argentina)
- Marcel SUÁREZ (CLAEH, Uruguay)
- Vanessa TESSADA (Universidad Autónoma de Chile, Chile)
- Daniela TOMEO (Instituto de Profesores Artigas, Uruguay)

Juan Torbidoni (Universidad Católica Argentina, Argentina)
Amilcar TORRÃO FILHO (Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil)
Obdulia TORRES GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca, España)
Paloma Torres PÉREZ-SOLERO (Universidad Complutense de Madrid, España)
Alejandra TORRES TORRES (Universidad de la República, Uruguay)
Jorge TROISI MELEAN (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Sara UBOLDI (Università di Modena e Reggio Emilia, Italia)
Diana VALENCIA-DUARTE (University of Bristol, Reino Unido)
Beatriz VEGH (Universidad de la República, Uruguay)
Malena VELARDE (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
Cristina VIÑUELA (Universidad Austral, Argentina)
Antonia VIU (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile)
José ZANCA (Investigaciones Socio Históricas Regionales, Argentina)
Gabriel ZANOTTI (Universidad Austral, Argentina)
Esther ZARZO (Universidad de Alicante, España)
Pablo ZUNINO (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil)

Directrices para autores/as:

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo es una revista de Filosofía, Historia y Literatura, editada en forma semestral (junio y diciembre de cada año) por la Facultad de Humanidades y Educación y el Centro de Documentación y Estudios de Iberoamérica, unidades académicas de la Universidad de Montevideo.

Compromiso con el editor y copyright:

Sólo se publicarán contenidos originales, que no estén comprometidos para otra publicación y cuyo(s) autor(es) esté(n) en plena posesión de los derechos de publicación. El envío de los originales al editor supone que el autor o los autores de las colaboraciones ceden a **Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo** los derechos de reproducción de los textos admitidos. A su vez, se deberá consignar expresamente los casos de co-autoría, así como los casos en los que el autor recibió colaboraciones, sugerencias o comentarios de terceros.

Aviso de derechos de autor:

Esta revista es publicada por la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Educación y el Centro de Documentación y Estudios de Iberoamérica, unidades académicas de la Universidad de Montevideo.

Los autores que publican en esta revista aceptan los siguientes términos:

Los autores conservan los derechos de autor y conceden a la revista el derecho de primera publicación de la obra bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría y un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.

Se permite y anima a los autores a publicar su trabajo en línea (en repositorios o en su sitio web) después de la presentación de este número de *Humanidades*, ya que esto puede generar intercambios productivos, así como una citación mayor del trabajo publicado (ver “The Effect of Open Access”, <http://opcit.eprints.org/oacitation-biblio.html>).

Declaración de privacidad:

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por la revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Sistema de arbitraje:

Los textos enviados por los colaboradores a la revista *Humanidades* –sin los datos de autoría– son recibidos por el editor asociado; éste verifica la conformidad con los criterios y las normas establecidas. Si en esta primera parte del proceso de revisión surgiera alguna duda, el texto es derivado al Consejo Editorial; éste decide en forma definitiva sobre la consulta y comunica la resolución al editor asociado. Cuando un texto no cumple con las normas previstas o no recibe la aprobación en alguna de las etapas del proceso, el editor asociado transfiere la decisión al autor o autores en el plazo más breve posible.

El texto aprobado en la primera etapa pasa al arbitraje anónimo y confidencial –método de doble ciego–, a cargo de evaluadores externos que deben ser dos como mínimo. Son los encargados de estudiar la calidad científica y metodológica del texto que puede ser objeto de la aceptación, el rechazo o la aceptación con modificaciones. En el último caso, el editor asociado reenvía al autor el texto con las modificaciones y éste puede admitirlas o fundamentar una discrepancia parcial. Cuando el editor asociado recibe nuevamente el texto, verifica que se hayan hecho las modificaciones sugeridas por los evaluadores o acepta la discrepancia del autor. Es el editor asociado quien debe confirmar o no que el texto pase a la última fase del proceso, antes de ser incorporado al número de la revista al que vaya destinado. La decisión final se comunica al autor en un plazo máximo de ocho meses a partir de la fecha de la recepción del texto. El editor asociado podrá considerar en algún caso la pertinencia de que un evaluador disponga de un tiempo extraordinario para completar su análisis del texto.

Si aparece una discrepancia notoria entre los evaluadores, el editor asociado está facultado para solicitar una nueva evaluación en igualdad de condiciones con las dos primeras; esta tercera definirá el juicio sobre el texto.

Todos los evaluadores se comprometen a observar normas éticas y de investigación científica aceptadas con carácter universal. La revista *Humanidades* podrá precisarlas oportunamente.

Una vez aprobado el artículo para su publicación, el autor deberá firmar y enviar la Declaración de originalidad del escrito.

Cuando el número se publica, los autores reciben un ejemplar del correspondiente número de la revista *Humanidades*.

Declaración de originalidad:

Los autores deben aceptar y firmar la presente Declaración de originalidad, y enviarla al correo electrónico: revistahumanidades@um.edu.uy.

HUMANIDADES: revista de la Universidad de Montevideo

Declaración de originalidad

Título del trabajo que se presenta: _____

Por medio de esta declaración certifico que soy el autor del trabajo que estoy presentando para su posible publicación en *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* (en adelante: la revista) y que su contenido es original y el resultado de mi personal contribución intelectual. Ninguno de los datos presentados en este trabajo ha sido plagiado, inventado, manipulado o distorsionado. Asumo que la identificación de plagio en el texto es causa de rechazo por parte de la revista y que en caso de detectarse un plagio se me comunicará el motivo. Todos los datos, figuras, tablas, fotografías y las referencias a materiales ya publicados están debidamente identificados con sus respectivos créditos e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas, también los datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita. Cuento, además, con las debidas autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales sobre estos materiales.

Declaro estar en conocimiento de que la revista adhiere a las normas y códigos de ética internacionales establecidos por el Committee on Publication Ethics, COPE, <https://publicationethics.org/> para promover la investigación y su publicación. Por lo anterior, asumo que todos los materiales que se presentan están totalmente libres de derecho de autor y, por lo tanto, me hago responsable de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de responsabilidad a la Universidad de Montevideo y a la revista.

Declaro que este artículo es inédito y que no lo he presentado a otra publicación seriada, para su respectiva evaluación y posterior publicación. En caso de que el artículo _____ sea aprobado para su publicación, como autor (a) y propietario (a) de los derechos de autor faculto de manera ilimitada en el tiempo a la Universidad de Montevideo para que incluya dicho texto en la revista, para que pueda reproducirlo, editarlo, distribuirlo, exhibirlo y comunicarlo en el país y en el extranjero por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet en texto completo o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro conocer que la versión publicada del artículo se distribuirá en Internet bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). En el caso de que corresponda, dejo personal constancia de que las personas que han trabajado en este artículo aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación. También reconozco todas las fuentes de financiación utilizadas para este trabajo e indico expresamente, si corresponde, el organismo financiador, y cualquier otro vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones

que pudieran tener intereses con el trabajo propuesto y así queda registrado en el apartado Observaciones.

Como contraprestación por la presente autorización, declaro mi conformidad de recibir un (1) ejemplar del número de la revista en que aparezca mi artículo. Acepto, además, que si son varios los autores del mismo artículo, el investigador principal recibirá un (1) ejemplar y cada coautor un (1) ejemplar.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, firmo esta declaración a los _____ días del mes de _____ del año _____, en la ciudad de _____.

Nombre, Firma y Documento de Identificación (si son varios autores, cada uno debe firmar). -----

Observaciones:-----

Normas éticas y conflictos de intereses:

Humanidades adhiere a las normas y códigos de ética internacionales establecidos por el Committee on Publication Ethics, COPE (Guidelines on Good Publication Practice and Code of Conduct, <https://publicationethics.org/>).

Los autores, editores, revisores y el equipo editorial se comprometen a leer y aceptar el Código de ética de la revista.

Los autores reconocen todas las fuentes de financiación utilizadas en sus trabajos e indican expresamente, si corresponde, el organismo financiador, y cualquier otro vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses con el trabajo propuesto.

Detección de plagio:

La identificación de plagio en el texto es causa de rechazo por parte de la revista *Humanidades*. En caso de detectarse un plagio se comunica al autor el motivo del rechazo de su contribución exponiendo claramente las evidencias del plagio.

La revista emplea el servicio de detección de plagio y verificación de originalidad de Unicheck, <https://unicheck.com/es-es>.

Cargos por gestión de artículos:

Humanidades no cuenta con cargos o tasas por el procesamiento de los artículos (Article Processing Charge [APC]) enviados por los autores. Tampoco se abona tasa alguna por la presentación de los textos al proceso de evaluación.

Envíos de originales:

Se aceptarán escritos en los siguientes idiomas: español, inglés, francés y portugués.

La revista está compuesta por 4 secciones: *Estudios*, *Artículos*, *Reseñas* y *Entrevista*.

Los contenidos sometidos a arbitraje serán los de las secciones: *Estudios* y *Artículos*.

Las reseñas de libros y el proemio de los estudios tendrán una evaluación de calidad a cargo del Consejo de Redacción.

El nombre del autor o de los autores de los escritos remitidos no deberá figurar en el archivo ni en la copia enviada para evaluación.

En caso de que los textos enviados tengan gráficos o imágenes, éstos se enviarán en un archivo aparte en alta resolución (formato jpg).

La sección *Estudios* estará compuesta por un máximo de 4 escritos sobre un tema anunciado con la publicación del número precedente de la revista, o a través de otros medios de comunicación académicos.

Los trabajos presentados para la sección *Estudios* deberán incluir:

- 1) Breve curriculum vitae (máximo de 6 renglones), que incluya:
 - a) Nombre completo.
 - b) Identificador único de investigador ORCID (se puede obtener en el siguiente enlace: <https://orcid.org/>).
 - c) Cargo e institución académica a la que pertenece.
 - d) Dirección de correo electrónico.
- 2) Título del trabajo en español, inglés y portugués.
- 3) El texto del trabajo debe tener entre 8.000 y 15.000 palabras (sin contar notas al pie, bibliografía, título y resumen).
- 4) Resumen de 200 palabras como máximo, en español, inglés y portugués.
- 5) Palabras claves hasta 6, en español, inglés y portugués.
- 6) Bibliografía al final del texto presentada de acuerdo a las normas de la revista.

La revista podrá incluir, asimismo, textos en la sección artículos que responderán o no a sus áreas de estudios.

Los trabajos presentados para la sección *Artículos* deberán adjuntar:

- 1) Breve curriculum vitae (máximo de 6 renglones), que incluya:
 - a) Nombre completo.
 - b) Identificador único de investigador ORCID (se puede obtener en el siguiente enlace: <https://orcid.org/>).

- c) Cargo e institución académica a la que pertenece.
 - d) Dirección de correo electrónico.
- 2) Título del trabajo en español, inglés y portugués.
 - 3) El texto del trabajo debe tener entre 6.000 y 10.000 palabras (sin contar notas al pie, bibliografía, título y resumen).
 - 4) Resumen de 200 palabras como máximo, en español, inglés y portugués.
 - 5) Palabras claves hasta 6, en español, inglés y portugués.
 - 6) Bibliografía al final del texto presentada de acuerdo a las normas de la revista.

La sección *Reseñas* podrá incluir notas sobre libros de interés en las áreas de estudio de la revista.

Los escritos remitidos deberán contar con toda la información bibliográfica del libro reseñado (título, autor, ciudad, editorial, año y número de páginas) y no excederán las 2.000 palabras. Se adjuntará un breve curriculum vitae del autor (máximo de 6 renglones), que incluya:

- a) Nombre completo.
- b) Identificador único de investigador ORCID (se puede obtener en el siguiente enlace: <https://orcid.org/>).
- c) Cargo e institución académica a la que pertenece.
- d) Dirección de correo electrónico.

Plazo de recepción de originales: para el número de junio, hasta el 1 de noviembre del año anterior; para el número de diciembre, hasta el 30 de abril del año en curso.

Normas de estilo generales:

La revista adopta las normas aprobadas por la Real Academia Española en su *Libro de estilo de la lengua española* (2018), para todo lo relativo a reglas gramaticales, ortografía, etc. y la explicitación sobre el trabajo intelectual del *Manual de estilo de la lengua española* de José Martínez de Sousa, Ediciones Trea, S.L., 2012.

Las comillas se usan por este orden:

Se abre y cierra con las comillas latinas (« »); si dentro de este entrecomillado es preciso utilizar nuevas comillas, se abre y cierra con las comillas inglesas (“ ”); si dentro de estas es necesario abrir un nuevo tipo de comillas, se emplean las simples o sencillas (‘ ’).

En el caso de citas textuales deben aparecer insertadas dentro del párrafo cuando son citas breves que no superan las seis líneas, entre comillas latinas («»). Si son más extensas se recomienda colocarlas, sin comillas, en un párrafo aparte, en un cuerpo menor que el texto general, respetando una sangría mayor, ejemplo:

Cuando se le preguntó si sabía o le constaba que la María Josefa hubiera dado algunos fundamentos graves que afectarían la honra y crédito de Rivas, sostuvo:

[...] es publico conocimiento y notoria en todo aquel barrio su succion, honestidad, y buen proceder, y que solo si pocos días antes el propio rivas le havia comentado al que declara como un moso que esta en su esquina llamado francisco blanco se la havia pedido para casarse con ella, al que le respondió que sí que era gustoso en eyo que se esperase que viniese su muger que entonces se havia de ejecutar, y que dicho moso lo havia encargado el secreto, y es bueno que me encarga el secreto, y se a valido de una muger del barrio que es Doña Ana de la Solla para que le grangee la voluntad a la muchacha pues sabremos como ha de ser este casamiento y discurre el declarante que de aqui a nacido el encono de dicho Rivas [...] en venganza de no haber querido consentir en su animo torpe que el tenia.³⁸

La llamada de nota se sitúa siempre después del signo de puntuación, sea este el que sea, a excepción del guión, al que precede.

No se utilizarán negritas y subrayados en las citas.

La revista *Humanidades* cuenta con un corrector de estilo y se reserva el derecho a realizar modificaciones, en caso de estar en desacuerdo con el autor, prevalecerá el criterio de la revista.

No se publicarán trabajos que no respeten las normas para los colaboradores de la revista.

Normas formales de citado textual:

Las referencias bibliográficas de los textos enviados a *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* deben de cumplir con las normas del Manual de estilo de Chicago <http://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>, a fin de poder ser presentados al proceso de evaluación. Se tomará el estilo de las *Humanidades*: notas al pie de página y una bibliografía al final del escrito. Las referencias de las fuentes citadas se listan en un párrafo aparte en orden alfabético bajo el encabezamiento de Referencias bibliográficas al final del trabajo.

Para citar un libro:

Nota al pie de página: Nombre y apellido/s del autor, *Título de la obra en cursiva* (lugar de publicación: editorial, año), página/s de donde se toma la cita. Se debe respetar la sangría de primera línea.

Bibliografía (en orden alfabético): Apellido(s), Nombre o nombres. *Título del libro en cursiva*. Lugar de publicación: editorial, año. Se debe respetar la sangría francesa.

Ejemplos:

Nota al pie de página:

1. Juan B. Amores Carredano, coord., *Historia de América* (Barcelona: Ariel, 2006), 116.
2. Carmen Bernand y Serge Gruzinski, *Historia del Nuevo Mundo: del descubrimiento a la conquista: la experiencia europea 1492-1550* (México: Fondo de Cultura Económica, 1991), 399.
3. Arthur Herman, *La idea de decadencia en la Historia Occidental*, trad. Carlos Gardini (Barcelona: Andrés Bello, 1998), 115.
4. Sigmund Freud y Lou Andreas-Salome, *Letters*, ed. Ernst Pfeiffer (New York-London: Norton, 1983), 155.
5. *The complete tales of Henry James*, ed. Leon Edel, vol. 5, 1883-1884 (London: Rupert Hart-Davis, 1963), 32-33.

Nota corta al pie de página:

Aplica para la segunda y posteriores citas de una obra.

6. *Complete tales of Henry James*, 5:34.
7. Amores Carredano, *Historia de América*, 117.
8. Bernand y Gruzinski, *Historia del Nuevo Mundo*, 400.
9. Herman, *La idea de decadencia*, 117.

Bibliografía (en orden alfabético):

Amores Carredano, Juan B., coord. *Historia de América*. Barcelona: Ariel, 2006.

Bernand, Carmen, y Serge Gruzinski. *Historia del Nuevo Mundo: del descubrimiento a la conquista: la experiencia europea 1492-1550*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

Freud, Sigmund, y Lou Andreas-Salome. *Letters*. Editado por E. Pfeiffer. New York-London: Norton, 1983.

Herman, Arthur. *La idea de decadencia en la Historia Occidental*. Traducido por Carlos Gardini Barcelona: Andrés Bello, 1998. Originalmente publicado como *The Idea of Decline in Western History*. New York: Simon and Shuster, 1997.

James, Henry. *The complete tales of Henry James*. Edited by Leon Edel. 12 vols. London: Rupert Hart-Davis, 1962-64.

Cuando se trate de libros con más de tres autores, las notas al pie de página deben incluir el nombre del primer autor seguido por “et al.”. En la bibliografía se ponen todos los autores.

Para citar un capítulo o parte de un libro:

Las partes de un libro como capítulos, ponencias de un congreso, prólogos, etc. se citan de la siguiente manera:

Notas al pie de página: Nombre y apellido/s del autor/es de la parte, “Título de la parte entre comillas”, en *Título de la obra en cursiva*, editores. (Lugar de publicación: editorial, año), página/s.

Bibliografía (en orden alfabético): Apellido/s, nombre/s del autor/es de la parte. “Título de la parte entre comillas”. En *Título de la obra en cursiva*, editores. Página/s. Lugar de publicación: editorial, año.

En las notas, citar las páginas específicas. En la bibliografía, incluir el rango del capítulo o parte del libro.

Ejemplos:

Nota al pie de página:

1. Ignacio Arellano, “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”, en *Herencia cultural de España en América. Siglos XVII y XVIII*, ed. Trinidad Barrera (Madrid: Iberoamericana, 2008), 10-11.

Nota corta al pie de página:

2. Arellano, “El ingenio conceptista”, 12.

Bibliografía (en orden alfabético):

Arellano, Ignacio. “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”. En *Herencia cultural de España en América. Siglos XVII y XVIII*, editado por Trinidad Barrera, 9-29. Madrid: Iberoamericana, 2008.

Para citar un e-book:

Para libros consultados en línea, agregar la URL como parte de la cita.

Para los libros con derechos de autor consultados a través de una base de datos de bibliotecas comerciales, mencione el nombre de la base de datos comercial en lugar de la URL.

En el caso de libros descargados en un dispositivo, indicar el formato del mismo (por ejemplo, EPUB o PDF) e incluir la aplicación o el dispositivo requerido para ver o acceder al archivo.

Ejemplos:

Nota al pie de página:

1. Thomas G. Rawski y Lilliam M. Li, eds., *Chinese history in economic perspective* (Berkeley: University of California Press, 1992), 37, <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft6489p0n6/>.

2. Natalia Olifer y Víctor Olifer, *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes* (México: McGraw-Hill, 2009), cap. 2, E-Libro.

3. Jane Austen, *Pride and Prejudice* (New York: Penguin Classics, 2007), cap. 3, Kindle.
4. Philip B. Kurland and Ralph Lerner, eds., *The Founders' Constitution* (Chicago: University of Chicago Press, 1987), cap. 10, doc. 19, <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/>.
5. Harold Koontz, *Administración una perspectiva global* (México: McGraw-Hill Interamericana, 2008), cap. 1, Adobe Digital Editions EPUB.

Nota corta al pie de página:

6. Rawski y Li, *Chinese history*, 38.
7. Olifer y Olifer, *Redes de computadoras*, cap.3.
8. Austen, *Pride and Prejudice*, cap. 14.
9. Kurland y Lerner, *Founders' Constitution*, cap. 4, doc. 29.

Bibliografía (en orden alfabético):

Austen, Jane. *Pride and Prejudice*. New York: Penguin Classics, 2007. Kindle.

Koontz, Harold. *Administración una perspectiva global*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2008. Adobe Digital Editions EPUB.

Kurland, Philip B., y Ralph Lerner, eds. *The Founders' Constitution*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/>.

Olifer, Natalia y Víctor Olifer. *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes*. México: McGraw-Hill, 2009. E-Libro.

Rawski, Thomas G. y Lilliam M. Li, eds. *Chinese history in economic perspective*. Berkeley: University of California Press, 1992. <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft-6489p0n6/>.

Para citar un artículo de una revista impresa o electrónica:

En las notas citar las páginas específicas. En la bibliografía incluir el rango de páginas del artículo. Para artículos consultados en línea incluir la URL o la base de datos. Si el artículo tiene DOI (Digital Object Identified) es preferible incluir este enlace permanente que la URL.

Notas al pie de página (Nombre y apellido/s del autor, “Título del artículo entre comillas”, título de la revista en cursiva volumen de la revista (año de publicación): página/s de donde se toma la cita.

Bibliografía: Apellidos(s), nombre/s del autor. “Título del artículo entre comillas”. *Título de la revista en cursiva* volumen de la revista (año de publicación entre paréntesis): primera página- última página del artículo.

Ejemplos:

Nota al pie de página:

1. Elena Ruibal, “Alonso Quijano, vencedor de sí mismo”, *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* 5, nº1 (2005): 62.
2. Frédéricque Langue, “Bolivarianismos de papel”, *Revista de indias* 77, nº 270 (mayo-agosto 2017): 359, <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>.

3. Peter LaSalle, “Conundrum: a story about reading”, *New England Review* 38, n° 1 (2017): 95, Project MUSE.
4. Shao-Hsun Keng, Chun-Hung Lin y Peter F. Orazem, “Expanding College Access in Taiwan, 1978–2014: Effects on Graduate Quality and Income Inequality”, *Journal of Human Capital* 11, n° 1 (Spring 2017): 9–10, <https://doi.org/10.1086/690235>.
5. Juan Francisco Franck, “La subjetividad de la persona humana y las neurociencias”, *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 5 (2019): 10 <https://doi.org/10.25185/5.1>.

Nota corta al pie de página:

6. Ruibal, “Alonso Quijano”, 63.
7. Langue, “Bolivarianismos de papel”, 361.
8. LaSalle, “Conundrum”, 97.
9. Keng, Lin y Orazem, “Expanding college access”, 23.

Bibliografía (en orden alfabético):

- Franck, Juan F. “La subjetividad de la persona humana y las neurociencias” *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 5, (2019): 9-25. <https://doi.org/10.25185/5.1>.
- Keng, Shao-Hsun, Chun-Hung Lin y Peter F. Orazem. “Expanding college access in Taiwan, 1978–2014: effects on graduate quality and income inequality”. *Journal of Human Capital* 11, n° 1 (Spring 2017): 1–34. <https://doi.org/10.1086/690235>.
- Langue, Frédérique. “Bolivarianismos de papel”. *Revista de indias* 77, n° 270 (2017): 257-378. <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>.
- LaSalle, Peter. “Conundrum: a story about reading”. *New England Review* 38, n° 1 (2017): 95-109. Project MUSE.
- Ruibal, Elena. “Alonso Quijano, vencedor de sí mismo”. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* 5, n°1 (2005): 61-71.

Para citar una tesis:

Nota al pie de página: Nombre y apellido/s del autor, “Título de la tesis” (Tesis doctoral, Tesis de maestría, Tesis de grado, Institución, año), página/s de donde se toma la cita.

Bibliografía (en orden alfabético): Apellidos(s), nombre/s del autor. “Título de la tesis”. Tesis doctoral, Tesis de maestría, Tesis de grado, Institución, año.

Ejemplos:

Nota al pie de página:

1. Carmen Cecilia Lago de Fernández, “Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño” (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006), 50.
2. Pedro Jiménez Castillo, “Murcia. De la antigüedad al Islam” (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013), 414, <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Nota corta al pie de página:

3. Lago de Fernández, “Repercusión de la actividad”, 47-48.
4. Jiménez Castillo, “Murcia. De la antigüedad”, 415.

Bibliografía (en orden alfabético):

Jiménez Castillo, Pedro. “Murcia. De la antigüedad al islam”. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013. <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Lago de Fernández, Carmen Cecilia. “Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño”. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006.

Para citar un artículo de prensa:

El nombre del autor (si se conoce) y el título de artículo se citan de forma muy similar a los elementos correspondientes en las revistas

El mes, el día y el año son los elementos indispensables.

Si el documento se publica en alguna sección, se puede dar el número de sección (por ejemplo, sección 1) o el título (por ejemplo, Nación).

Nota al pie de página: Nombre y apellido/s del autor, “Título del artículo”, título del periódico, día mes, año, sección, URL.

Bibliografía (en orden alfabético): Apellido/s, Nombre/s del autor. “Título del artículo”. Título del periódico, día mes, año. Sección. URL.

Ejemplo:

Nota al pie de página:

1. László Erdélyi, “Un detective en el virreinato”, *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018, Cultural, <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.

Nota corta al pie de página:

2. Erdélyi, “Un detective en el virreinato”.

Bibliografía (en orden alfabético):

Erdélyi, László. “Un detective en el virreinato”. *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018. Cultural. <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.

Si el artículo no tuviese autor, se coloca en primer lugar el nombre del periódico.

Para citar una entrevista:

Las entrevistas no publicadas, conversaciones, correos electrónicos, mensajes de texto o similares, se citan en el texto (“En conversación telefónica con el autor el 7 de julio de 2010, el líder sindicalista admitió que...”) o en notas, raramente se incluyen en

la bibliografía. Las citas deben incluir los nombres tanto de la persona entrevistada como del entrevistador; información de identificación breve, si corresponde; el lugar o fecha de la entrevista (o ambas, si se conoce). Agregar si hay una transcripción o grabación disponible y dónde se puede encontrar. Normalmente comienza por el nombre de la persona entrevistada. El entrevistador, en caso de mencionarse, figura en segundo lugar.

Ejemplo:

Nota al pie de página:

1. Andrew Macmillan (asesor principal, Investment Center Division, FAO), en entrevista con el autor, setiembre, 1998.
2. Benjamin Spock, entrevista por Milton J. E. Senn, 20 de noviembre, 1974, entrevista 67A, transcripción, Senn Oral History Collection, National Library of Medicine, Bethesda, MD.

Una entrevista que ha sido publicada, transmitida o está en línea, generalmente se puede tratar como un artículo u otro elemento de una publicación periódica. Las entrevistas consultadas en línea deben incluir una URL.

Nota al pie de página:

1. Kory Stamper, “From ‘F-Bomb’ to ‘Photobomb,’ how the dictionary keeps up with English,” entrevista por Terry Gross, *Fresh Air*, NPR, 19 de abril, 2017, audio, 35:25, <http://www.npr.org/2017/04/19/524618639/from-f-bomb-to-photobomb-how-the-dictionary-keeps-up-with-english>.

Nota corta al pie de página:

2. Stamper, entrevista.

Bibliografía (en orden alfabético):

Stamper, Kory. “From ‘F-Bomb’ to ‘Photobomb,’ how the dictionary keeps up with English”. Entrevista por Terry Gross. *Fresh Air*, NPR, 19 de abril, 2017. Audio, 35:25. <http://www.npr.org/2017/04/19/524618639/from-f-bomb-to-photobomb-how-the-dictionary-keeps-up-with-english>.

Para citar un sitio web:

Para citar el contenido original del sitio web se debe incluir: el título o la descripción de la página específica (si se cita); el título o la descripción del sitio como un todo; el propietario o patrocinador del sitio; y una URL.

Las citas del contenido del sitio web se pueden limitar al texto (“El 2 de mayo de 2019, la Biblioteca Universitaria mencionaba en su sitio web...”) o en una nota. Si se quiere una cita más formal, puede realizarse de acuerdo al ejemplo que figura a continuación. Debido a que el contenido está en permanente cambio se debe incluir una fecha de publicación o fecha de revisión o modificación. Si no se puede determinar dicha fecha, incluya una fecha de acceso.

Ejemplo:

Nota al pie de página:

1. “Biblioteca Universitaria”, Universidad de Montevideo, acceso el 2 de mayo, 2019, <http://www.um.edu.uy/vidauniversitaria/biblioteca/>.

Nota corta al pie de página:

2. Universidad de Montevideo, “Biblioteca Universitaria”.

Bibliografía (en orden alfabético):

Universidad de Montevideo. Biblioteca Universitaria. Acceso el 2 de mayo, 2019. <http://www.um.edu.uy/vidauniversitaria/biblioteca/>.

Para citar una entrada de blog:

Las publicaciones del blog se citan como artículos de prensa en línea.

Las citas incluyen al autor de la publicación; el título de la publicación, entre comillas; el título del blog, en cursiva; la fecha de la publicación; y una URL. La palabra blog se puede agregar entre paréntesis después del título del blog (a menos que la palabra blog sea parte del título).

Las entradas de blog o comentarios pueden citarse en el texto (“En un comentario publicado en el blog Biblioteca UM: noticias el 19 de abril de 2016...”) en lugar de en una nota y, generalmente, se omiten en la bibliografía. Si se necesita una entrada de bibliografía, debe aparecer debajo del autor de la publicación.

Nombre y apellido/s del autor, “Título de la entrada”, *título del blog* (blog), día mes, año, URL.

Ejemplo:

Nota al pie de página:

1. Daniela Vairo, “IV Encuentro Internacional de Conservación Preventiva e Interventiva en Museos, Archivos y Bibliotecas”, *Biblioteca UM: noticias* (blog), 19 de abril, 2016, <https://novedadesbiblioteca.wordpress.com/2016/04/19/iv-encuentro-internacional-de-conservacion-preventiva-e-interventiva-en-museos-archivos-y-bibliotecas/>.

Bibliografía (en orden alfabético):

Vairo, Daniela. “IV Encuentro Internacional de Conservación Preventiva e Interventiva en Museos, Archivos y Bibliotecas”. *Biblioteca UM: noticias* (blog), 19 de abril, 2016. <https://novedadesbiblioteca.wordpress.com/2016/04/19/iv-encuentro-internacional-de-conservacion-preventiva-e-interventiva-en-museos-archivos-y-bibliotecas/>.

Cita de cita:

Citar una fuente de una fuente secundaria (“citado en”) se debe evitar, ya que se espera que los autores hayan examinado las obras que citan. Sin embargo, si una fuente original no está disponible, se deben enumerar tanto la fuente original como la secundaria.

Primero se cita la fuente primaria seguido de “citado en” y luego la fuente secundaria.

Nota al pie de página:

1. Manuel Graña González, *La escuela de periodismo* (Madrid: CIAP, 1950) citado en Miguel Ángel Jimeno López, *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag* (Pamplona: EUNSA, 1996).

Bibliografía (en orden alfabético):

Graña González, Manuel. *La escuela de periodismo*. Madrid: CIAP, 1950 citado en Miguel Ángel Jimeno López. *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag*. Pamplona: EUNSA, 1996.

Author Guidelines:

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo is a journal of Philosophy, History and Literature, published every six months (June and December of each year) by the Faculty of Humanities and Education and the Centre for Documentation and Ibero-American Studies, academic units of the Universidad de Montevideo.

Commitment to the editor and copyright:

Only original content that is not committed to another publication and whose author(s) are in full possession of publishing rights will be published. The submission of the originals to the editor entails that the author or the authors of the collaborations give to **Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo** the reproduction rights of the admitted texts. In turn, cases of co-authorship must be expressly stated, as well as cases in which the author received collaborations, suggestions or comments from third parties.

Notice of copyright:

This Journal is published by the Faculty of Humanities and Education and the Centre for Documentation and Ibero-American Studies, academic units of the Universidad de Montevideo.

The authors who publish in this journal accept the following terms:

The authors retain the copyright and grant the journal the right of first publication of the work under a Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license, which allows others to share the work with an acknowledgment of authorship and an acknowledgment of their initial publication in this journal. Authors are allowed and encouraged to publish their work online (in repositories or on their website) after the presentation of this issue of *Humanidades*, as this can generate productive exchanges, as well as a higher citation of the published work (see “The Effect of Open Access”, <http://opcit.eprints.org/oacitation-biblio.html>).

Privacy statement:

The names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the purposes stated by the journal and will not be available for any other purpose or another person.

Arbitration system:

Texts sent by the contributors to the journal of *Humanidades*—without the authorship data— are received by the associate editor, in charge of verifying compliance with the established criteria and standards. If in this first stage of the review process any doubt shall arise, the text is referred to the Editorial Board; which definitively decides about the consultation and communicates the resolution to the associate editor. If a text does not meet the required standards or does not receive approval in any of the stages of the process, the associate editor transfers the decision to the author or authors in the shortest time possible.

The text approved in the first stage goes to anonymous and confidential arbitration—double blind method—, in charge of external evaluators that must be a minimum of two. They will evaluate the scientific and methodological quality of the text that can be object of acceptance, rejection or acceptance with modifications. In the latter case, the associate editor resends the text with the modifications to the author, who can admit the modifications or substantiate a partial discrepancy. When the associate editor receives the text again, he verifies that the modifications suggested by the evaluators have been made or he accepts the discrepancy of the author. It is the associate editor that must confirm if the text goes to the last stage of the process or not, before being incorporated into the intended issue of the journal. The final decision is communicated to the author within a maximum period of eight months from the date of receipt of the text. The associate editor may consider, in some cases, the appropriateness for an evaluator to have an extraordinary time to complete the analysis of the text.

If a notorious discrepancy appears between the evaluators, the associate editor is entitled to request a new evaluation on equal terms with the first two; this third evaluation will define the judgment on the text.

All the evaluators are committed to observe the accepted ethical and scientific research norms of universal character. The journal may specify them in a timely manner.

Once the article is approved for publication, the author must sign and send the Declaration of Originality of the writing.

When the issue is published, the authors receive a copy of the corresponding issue of the *Humanidades* journal.

Declaration of Originality:

The authors must accept and sign the declaration of originality and send it to the following email address: revistahumanidades@um.edu.uy.

HUMANIDADES: REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO

Declaration of originality

Title of work presented: -----

By means of this declaration I certify that I am the author of the work I am presenting for possible publication in *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* (the journal) and that its content is original and the result of my personal intellectual contribution. None of the data presented in this work has been plagiarized, invented, manipulated or distorted. I accept that the identification of plagiarism in the text is a reason for rejection by the journal and that if a plagiarism is detected, the reason will be communicated. All data, figures, tables, photographs and references to previously published materials are duly identified with their respective credits and included in the bibliographic notes and citations, as well as unpublished data obtained through verbal or written communication. I also have the proper authorizations of those who own the copyrights on these materials.

I declare to be aware that the journal adheres to the international standards and codes of ethics established by the Committee on Publication Ethics, COPE, (<https://publicationethics.org>) to promote research and its publication. Therefore, I assume that all presented materials are completely free of copyright and, as a result, I am the only responsible for any litigation or claim related to intellectual property rights, exempting the Universidad de Montevideo and the journal.

I declare that this article is unpublished and that I have not submitted it to another serial publication, for its respective evaluation and subsequent publication. In the event that the article ----- is approved for publication, as author and owner of the author's rights, I authorize the Universidad de Montevideo to include this text in the journal with no limits in time, so that it can be reproduced, edited, distributed, displayed and communicated in the country and abroad by print, electronic format, CD-ROM, Internet, in full text or any other means known or unknown.

I declare to know that the published version of the article will be distributed on the Internet under a Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). In the applicable cases, I leave personal evidence that the people who have worked on this article approved its final version and agree to its publication. I also acknowledge all sources of funding used for this work and expressly indicate, if appropriate, the funding agency, and any other commercial, financial or private link with persons or institutions that may have an interest in the proposed work and this is properly stated in the *Observations* section.

As consideration for this authorization, I declare my consent to receive one (1) copy of the issue of the journal in which my article appears.

I also accept that if there are several authors of the same article, the principal investigator will receive one (1) copy and each coauthor one (1) copy. For proof of the above, I sign this declaration on the _____ days of the month of _____ of the year _____, in the city of _____.

Name, Signature and ID Document (if there are more than one author, every author needs to sign). _____

Observations: _____

Ethical codes and conflicts of interest:

Humanidades adheres to the international standards and codes of ethics established by the Committee on Publication Ethics, COPE (Guidelines on Good Publication Practice and Code of Conduct, <https://publicationethics.org/>).

Authors, editors, reviewers and editorial staff agree to read and accept the Code of Ethics of the journal.

The authors acknowledge all sources of funding used in their work and expressly indicate, when appropriate, the funding agency and any other commercial, financial or private link with persons or institutions that may have interests with the proposed work.

Plagiarism Detection:

The identification of plagiarism in the text is a reason for rejection by *Humanidades* journal. If plagiarism is detected, the author is informed of the reason for the rejection of his contribution, with the evidence of plagiarism clearly stated.

The journal uses Unicheck's plagiarism detection and verification of originality service, <https://unicheck.com/es-es>

Charges for processing articles:

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo, does not have charges or fees for the processing of articles (Article Processing Charge [APC]) sent by the authors. There is no fee paid for the presentation of the texts to the evaluation process either.

Sending the originals:

Written texts will be accepted in the following languages: Spanish, English and Portuguese.

The journal is composed of 4 sections: *Studies*, *Articles*, *Reviews* and *Interview*.

The contents submitted to arbitration will be those of the following sections: *Studies* and *Articles*.

The books' reviews and the prologue of the studies will have a quality assessment performed by the Editorial Board.

The name of the author (or authors) of the submitted texts must not appear in the file or in the copy sent for evaluation. In the cases that the texts sent have graphics or images, they will be sent in a separate file in high resolution (jpg format).

The *Studies* section will be composed of a maximum of 4 writings on a subject announced in the publication of the previous issue of the journal, or through other academic media. The works presented for the Studies section should include:

- 1) Short curriculum vitae of the author (maximum of 6 lines), including:
 - a) Full name.
 - b) Unique identifier of researcher ORCID (can be obtained in the following link: <https://orcid.org/>).
 - c) Position and academic institution to which the researcher belongs.
 - d) Email address.
- 2) Title of the work in English, Spanish and Portuguese.
- 3) The text of the work must have between 8,000 and 15,000 words (without counting footnotes, bibliography, title and summary).
- 4) Summary of a maximum of 200 words, in English, Spanish and Portuguese (Abstract).
- 5) Key words (up to 6), in English, Spanish and Portuguese.
- 6) Bibliography at the end of the text presented in accordance with the citation norms of the journal.

The journal may also include texts in the *Articles* section that will relate or not to their areas of study.

The works submitted for the Articles section must attach:

- 1) Short curriculum vitae of the author (maximum of 6 lines), including:
 - a) Full name.
 - b) Unique identifier of researcher ORCID (can be obtained in the following

link: <https://orcid.org/>).

- c) Position and academic institution to which the researcher belongs.
 - d) Email address.
- 2) Title of the work in English, Spanish and Portuguese.
 - 3) The text of the work must have between 6,000 and 10,000 words (without counting footnotes, bibliography, title and summary).
 - 4) Summary of a maximum of 200 words, in English, Spanish and Portuguese. (Abstract).
 - 5) Key words (up to 6), in English, Spanish and Portuguese.
 - 6) Bibliography at the end of the text presented in accordance with the citation norms of the journal.

The *Reviews* section may include notes on books of interest in the areas of study of the journal. The submitted works must have all the bibliographic information of the reviewed book (title, author, city, publisher, year and number of pages) and shall not exceed 2,000 words. A short curriculum vitae of the author (maximum of 6 lines) must be attached, including:

- a) Full name.
- b) Unique identifier of researcher ORCID (can be obtained in the following link: <https://orcid.org/>).
- c) Position and academic institution to which the researcher belongs.
- d) Email address.

Deadline for receipt of manuscripts: for the June issue, until 1 November of the previous year; for the December issue, until 30 April of the current year.

General style rules:

The journal adopts the norms approved by the Real Academia Española in its *Libro de estilo de la lengua española* (2018), for everything related to grammar rules, spelling, etc. and the explanation on the intellectual work of the *Manual de estilo de la lengua española* of José Martínez de Sousa, Ediciones Trea, S.L., 2012.

The quotes are used in this order:

It opens and closes with the Latin quotation marks (⋈); if within this quotation it is necessary to use new quotes, it opens and closes with the English quotation marks (“”); if within these it is necessary to open a new type of quotes, the simple or simple ones are used (‘’).

In the case of textual citations they should appear inserted within the paragraph when they are short quotations that do not exceed six lines, in Latin quotation marks (⌘). If they are more extensive, it is recommended to place them, without quotation marks, in a separate paragraph, in a body smaller than the general text, respecting a larger indentation, example:

Cuando se le preguntó si sabía o le constaba que la María Josefa hubiera dado algunos fundamentos graves que afectaran la honra y crédito de Rivas, sostuvo:

[...] es publico conocimiento y notoria en todo aquel barrio su sucepcion, honestidad, y buen proceder, y que solo si pocos dias antes el propio rivas le havia comentado al que declara como un moso que esta en su esquina llamado francisco blanco se la havia pedido para casarse con ella, al que le respondio que si que era gustoso en eyo que se esperase que viniese su muger que entonces se havia de ejecutar, y que dicho moso lo havia encargado el secreto, y es bueno que me encarga el secreto, y se a valido de una muger del barrio que es Doña Ana de la Solla para que le grangee la voluntad a la muchacha pues sabremos como ha de ser este casamiento y discurre el declarante que de aqui a nacido el encono de dicho Rivas [...] en venganza de no haber querido consentir en su animo torpe que el tenia.³⁸

The note call is always placed after the punctuation mark, whatever it is, with the exception of the hyphen, which it precedes.

Bold and underlined will not be used in bibliographical references.

The journal *Humanidades* has a style editor and reserves the right to make modifications, in case of disagreement with the author, the criterion of the journal will prevail.

Works that do not respect the standards for the journal's collaborators will not be published.

Formal norms of quoted text:

The bibliographical references of the texts sent to *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* must comply with the standards of the Chicago Style Manual <http://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>, in order to be presented to the evaluation process. The style taken will be the one of Humanities: footnotes and a bibliography at the end of the text. References to the sources cited are listed in a separate paragraph in alphabetical order under the heading Bibliographical references at the end of the paper.

To quote a book:

Footnote: Name and surname(s) of the author, Title of the work in italics (place of publication: publisher, year), page(s) from where the citation is taken. The first indentation line must be respected.

Bibliography (in alphabetical order): Surname(s), Name or names. Title of the book in italics. Place of publication: editorial, year. The hanging indent must be respected.

Examples:

Footnotes:

1. Juan B. Amores Carredano, coord., *Historia de América* (Barcelona: Ariel, 2006), 116.
2. Carmen Bernand y Serge Gruzinski, *Historia del Nuevo Mundo: del descubrimiento a la conquista: la experiencia europea 1492-1550* (México: Fondo de Cultura Económica, 1991), 399.
3. Arthur Herman, *La idea de decadencia en la Historia Occidental*, trad. Carlos Gardini (Barcelona: Andrés Bello, 1998), 115.
4. Sigmund Freud y Lou Andreas-Salome, *Letters*, ed. Ernst Pfeiffer (New York-London: Norton, 1983), 155.
5. *The complete tales of Henry James*, ed. Leon Edel, vol. 5, 1883-1884 (London: Rupert Hart-Davis, 1963), 32-33.

Shortened note:

Applies to the second and subsequent citations of a work.

6. *Complete tales of Henry James*, 5:34.
7. Amores Carredano, *Historia de América*, 117.
8. Bernand y Gruzinski, *Historia del Nuevo Mundo*, 400.
9. Herman, *La idea de decadencia*, 117.

Bibliography (in alphabetical order):

Amores Carredano, Juan B., coord. *Historia de América*. Barcelona: Ariel, 2006.

Bernand, Carmen, y Serge Gruzinski. *Historia del Nuevo Mundo: del descubrimiento a la conquista: la experiencia europea 1492-1550*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

Freud, Sigmund, y Lou Andreas-Salome. *Letters*. Editado por E. Pfeiffer. New York-London: Norton, 1983.

Herman, Arthur. *La idea de decadencia en la Historia Occidental*. Traducido por Carlos Gardini Barcelona: Andrés Bello, 1998. Originalmente publicado como *The Idea of Decline in Western History*. New York: Simon and Shuster, 1997.

James, Henry. *The complete tales of Henry James*. Edited by Leon Edel. 12 vols. London: Rupert Hart-Davis, 1962-64.

When citing books with more than three authors, the footnotes should include the name of the first author followed by “et al.” All authors are included in the bibliography.

To quote a chapter or a part of a book:

The parts of a book such as chapters, conference papers, prologues, etc. should be quoted as follows:

Footnotes: Name and surname(s) of the author(s) of the cited part, “Title of the part in quotation marks”, in Title of the work in italics, editors (place of publication: publisher, year), page(s).

Bibliography in alphabetical order: Surname, name(s) of the author(s) of the cited part. “Title of the part in quotation marks”. In Title of the work in italics, editors. Page(s). Place of publication: editorial, year.

In the notes, mention the specific pages. In the bibliography include the rank of the chapter or part of the book cited.

Examples:

Footnotes:

1. Ignacio Arellano, “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”, en *Herencia cultural de España en América. Siglos XVII y XVIII*, ed. Trinidad Barrera (Madrid: Iberoamericana, 2008), 10-11.

Shortened note:

2. Arellano, “El ingenio conceptista”, 12.

Bibliography in alphabetical order:

Arellano, Ignacio. “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”. En *Herencia cultural de España en América. Siglos XVII y XVIII*, editado por Trinidad Barrera, 9-29. Madrid: Iberoamericana, 2008.

To quote an e-book:

When citing the online version of a book, add the URL as part of the quote.

For books that are copyrighted through a commercial library database, mention the name of the commercial database instead of the URL.

In the case of books downloaded on a device, indicate the format of the device (EPUB, PDF, for example) and include the name of the format together with the application or device required to view or acquire the file, if any.

Examples:

Footnotes:

1. Thomas G. Rawski y Lilliam M. Li, eds., *Chinese history in economic perspective* (Berkeley: University of California Press, 1992), 37, <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft6489p0n6/>.

2. Natalia Olifer y Víctor Olifer, *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes* (México: McGraw-Hill, 2009), cap. 2, E-Libro.

3. Jane Austen, *Pride and Prejudice* (New York: Penguin Classics, 2007), cap. 3, Kindle.

4. Philip B. Kurland and Ralph Lerner, eds., *The Founders' Constitution* (Chicago: University of Chicago Press, 1987), cap. 10, doc. 19, <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/>.
5. Harold Koontz, *Administración una perspectiva global* (México: McGraw-Hill Interamericana, 2008), cap. 1, Adobe Digital Editions EPUB.

Shortened note:

6. Rawski y Li, *Chinese history*, 38.
7. Olifer y Olifer, *Redes de computadoras*, cap.3.
8. Austen, *Pride and Prejudice*, cap. 14.
9. Kurland y Lerner, *Founders' Constitution*, cap. 4, doc. 29.

Bibliography:

- Austen, Jane. *Pride and Prejudice*. New York: Penguin Classics, 2007. Kindle.
- Koontz, Harold. *Administración una perspectiva global*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2008. Adobe Digital Editions EPUB.
- Kurland, Philip B., y Ralph Lerner, eds. *The Founders' Constitution*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/>.
- Olifer, Natalia y Víctor Olifer. *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes*. México: McGraw-Hill, 2009. E-Libro.
- Rawski, Thomas G. y Lilliam M. Li, eds. *Chinese history in economic perspective*. Berkeley: University of California Press, 1992. <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft-6489p0n6/>.

To quote an article from a printed or electronic journal:

In the notes, mention the specific pages. In the bibliography include the rank of article. For articles consulted online include the URL or the database.

If the article has DOI (Digital Object Identified) it is preferable to include this permanent link than the URL.

Footnotes: (Name and Surname(s) of the author(s), "Title of the article in quotation marks", in Title of the journal in italics, volume of the journal (year of publication): page(s) from where the quote is taken.

Bibliography: Surname(s), name of the author. "Title of the article in quotation marks". Title of the journal in italics volume of the journal (year of publication between brackets): first page - last page of the article.

Examples:

Footnotes:

1. Elena Ruibal, "Alonso Quijano, vencedor de sí mismo", *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* 5, nº1 (2005): 62.
2. Frédérique Langue, "Bolivarianismos de papel", *Revista de indias* 77, nº 270 (mayo-agosto 2017): 359, <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>.

3. Peter LaSalle, “Conundrum: a story about reading”, *New England Review* 38, n° 1 (2017): 95, Project MUSE.
4. Shao-Hsun Keng, Chun-Hung Lin y Peter F. Orazem, “Expanding College Access in Taiwan, 1978–2014: Effects on Graduate Quality and Income Inequality”, *Journal of Human Capital* 11, n° 1 (Spring 2017): 9–10, <https://doi.org/10.1086/690235>.
5. Juan Francisco Franck, “La subjetividad de la persona humana y las neurociencias”, *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 5 (2019): 10 <https://doi.org/10.25185/5.1>.

Shortened note:

6. Ruibal, “Alonso Quijano”, 63.
7. Langue, “Bolivarianismos de papel”, 361.
8. LaSalle, “Conundrum”, 97.
9. Keng, Lin y Orazem, “Expanding college access”, 23.

Bibliography (in alphabetical order):

- Franck, Juan F. “La subjetividad de la persona humana y las neurociencias” *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 5, (2019): 9-25. <https://doi.org/10.25185/5.1>.
- Keng, Shao-Hsun, Chun-Hung Lin y Peter F. Orazem. “Expanding college access in Taiwan, 1978–2014: effects on graduate quality and income inequality”. *Journal of Human Capital* 11, n° 1 (Spring 2017): 1–34. <https://doi.org/10.1086/690235>.
- Langue, Frédérique. “Bolivarianismos de papel”. *Revista de indias* 77, n° 270 (2017): 257-378. <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>.
- LaSalle, Peter. “Conundrum: a story about reading”. *New England Review* 38, n° 1 (2017): 95-109. Project MUSE.
- Ruibal, Elena. “Alonso Quijano, vencedor de sí mismo”. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* 5, n°1 (2005): 61-71.

To quote a thesis:

Footnotes: Name and surname(s) of the author, “Title of the thesis”, (Doctoral thesis, Master’s thesis, Bachelor’s thesis, Institution, year) page(s) from where the quote is taken.

Bibliography: Surname(s), name of the author. “Title of the thesis”. Doctoral thesis, Master’s thesis, Bachelor’s thesis, Institution, year.

Examples:

Footnotes:

1. Carmen Cecilia Lago de Fernández, “Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño” (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006), 50.
2. Pedro Jiménez Castillo, “Murcia. De la antigüedad al Islam” (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013), 414, <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Shortened note:

3. Lago de Fernández, “Repercusión de la actividad”, 47-48.
4. Jiménez Castillo, “Murcia. De la antigüedad”, 415.

Bibliography:

Jiménez Castillo, Pedro. “Murcia. De la antigüedad al islam”. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013. <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Lago de Fernández, Carmen Cecilia. “Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño”. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006.

To quote a press article:

The name of the author (if known) and the title of the article are cited in a very similar way to the corresponding elements in the journals.

The month, the day and the year are indispensable elements.

If the document is published in any section, you can give the section number (for example, Section 1) or the title (for example, Nación).

Footnotes: Name and surname(s) of the author, “Title of the article”, Title of the newspaper, day month, year, section, URL.

Bibliography: Surname(s), name of author. “Article title”. Title of the newspaper, day, month, year. Section. URL.

Examples:

Footnotes:

1. László Erdélyi, “Un detective en el virreinato”, *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018, Cultural, <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.

Shortened note:

2. Erdélyi, “Un detective en el virreinato”.

Bibliography:

Erdélyi, László. “Un detective en el virreinato”. *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018. Cultural. <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.

If the article does not have an author, the name of the newspaper goes first.

To quote an interview:

Unpublished interviews, conversations, emails, text messages or similar are cited in the text (“In a telephone conversation with the author on July 7, 2010, the union

leader admitted that ...”) or in notes, they are rarely included in the bibliography. Quotes should include the names of both, the interviewed and the interviewer; a Brief identification information, if applicable; the place or date of the interview (or both, if known). Add, if possible, a transcript or available recording and where it can be found. It usually begins with the name of the person interviewed. The interviewer, if mentioned, is in second place.

Examples:

Footnotes:

1. Andrew Macmillan (asesor principal, Investment Center Division, FAO), en entrevista con el autor, setiembre, 1998.
2. Benjamin Spock, entrevista por Milton J. E. Senn, 20 de noviembre, 1974, entrevista 67A, transcripción, Senn Oral History Collection, National Library of Medicine, Bethesda, MD.

An interview that has been published, transmitted or is available online can usually be treated as an article or another element of a periodical publication. The interviews consulted online must include the URL.

Example:

Footnotes:

1. Kory Stamper, “From ‘F-Bomb’ to ‘Photobomb,’ how the dictionary keeps up with English,” entrevista por Terry Gross, *Fresh Air*, NPR, 19 de abril, 2017, audio, 35:25, <http://www.npr.org/2017/04/19/524618639/from-f-bomb-to-photobomb-how-the-dictionary-keeps-up-with-english>

Shortened note:

2. Stamper, entrevista.

Bibliography:

Stamper, Kory. “From ‘F-Bomb’ to ‘Photobomb,’ how the dictionary keeps up with English”. Entrevista por Terry Gross. *Fresh Air*, NPR, 19 de abril, 2017. Audio, 35:25. <http://www.npr.org/2017/04/19/524618639/from-f-bomb-to-photobomb-how-the-dictionary-keeps-up-with-english>.

To quote a web page:

To quote the original content of a website the following should be included: the title or description of the specific page (if cited); the title or description of the site as a whole; the owner or sponsor of the site; and a URL.

The citations of the content of the website can be limited to the text (“On May 2, 2019, the University Library mentioned on its website ...”) or in a note. If you want a more formal appointment, it can be done according to the example below. Because the content is in permanent change, it must include a publication date or date of revision or modification. If this date can not be determined, include an access date.

Example:

Footnotes:

1. “Biblioteca Universitaria”, Universidad de Montevideo, acceso el 2 de mayo, 2019, <http://www.um.edu.uy/vidauniversitaria/biblioteca/>.

Shortened note:

2. Universidad de Montevideo, “Biblioteca Universitaria”.

Bibliography:

Universidad de Montevideo. Biblioteca Universitaria. Acceso el 2 de mayo, 2019. <http://www.um.edu.uy/vidauniversitaria/biblioteca/>.

To quote a blog post:

Blog posts are cited as online press articles.

Citations include the author of the publication; the title of the publication, in quotation marks; the title of the blog, in italics; the date of publication; and a URL. The word blog can be added in parentheses after the blog title (unless the word blog is part of the title).

Blog entries or comments can be cited in the text (“In a comment posted on the UM Library blog: news on April 19, 2016 ...”) instead of in a note and, generally, are omitted in the bibliography. If a bibliography entry is needed, it should appear below the author of the publication.

Name and Surname(s) of the author, “Title of the entry”, *title of the blog* (blog), day, month, year, URL.

Example:

Footnotes:

1. Daniela Vairo, “IV Encuentro Internacional de Conservación Preventiva e Interventiva en Museos, Archivos y Bibliotecas”, *Biblioteca UM: noticias* (blog), 19 de abril, 2016, <https://novedadesbiblioteca.wordpress.com/2016/04/19/iv-encuentro-internacional-de-conservacion-preventiva-e-interventiva-en-museos-archivos-y-bibliotecas/>.

Bibliography:

Vairo, Daniela. “IV Encuentro Internacional de Conservación Preventiva e Interventiva en Museos, Archivos y Bibliotecas”. *Biblioteca UM: noticias* (blog), 19 de abril, 2016. <https://novedadesbiblioteca.wordpress.com/2016/04/19/iv-encuentro-internacional-de-conservacion-preventiva-e-interventiva-en-museos-archivos-y-bibliotecas/>.

To quote a quote:

Citing a source from a secondary source (“cited in”) should be avoided, since the authors are expected to have examined the works they cite. However, if an original source is not available, both the original and the secondary sources must be listed.

First the primary source is cited followed by “cited in” and then the secondary source.

Footnotes:

1. Manuel Graña González, *La escuela de periodismo* (Madrid: CIAP, 1950) citado en Miguel Ángel Jimeno López, *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag* (Pamplona: EUNSA, 1996).

Bibliography

Graña González, Manuel. *La escuela de periodismo*. Madrid: CIAP, 1950 citado en Miguel Ángel Jimeno López. *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag*. Pamplona: EUNSA, 1996.

Diretrizes para Autores

Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo é uma revista de Filosofia, História e Literatura, editada em forma semestral (junho e dezembro de cada ano) pela Faculdade de Humanidades e Educação e pelo Centro de Documentação e Estudos Latino-Americanos, unidades acadêmicas da Universidad de Montevideo.

Compromisso com o editor e copyright:

Apenas serão publicados conteúdos originais que não estejam comprometidos com outra publicação e cujo(s) autor(es) esteja(m) em plena posseção dos direitos de publicação. O envio dos originais ao editor supõe que o autor ou autores das colaborações cedem à **Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo** os direitos de reprodução dos textos selecionados. Por sua vez, tanto os casos de coautoria como os casos nos quais o autor recebeu colaborações, sugestões ou comentários de terceiros, deverão ser expressamente consignados.

Aviso de direitos de autor:

Esta revista é publicada pela Faculdade de Humanidades e Educação e pelo Centro de Documentação e Estudos Ibero-Americanos, unidades acadêmicas da Universidad de Montevideo.

Os autores que publicam nessa revista aceitam os seguintes termos:

Os autores conservam os direitos de autor e concedem à revista o direito de primeira publicação da obra sob uma licença de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite a outros compartilhar o trabalho com uma atribuição da autoria e uma atribuição da sua publicação inicial nessa revista.

A revista permite e encoraja os autores a publicarem seu trabalho online (em repositórios ou em sites próprios) após a sua participação no presente número de *Humanidades*, já que isso poder gerar intercâmbios produtivos, assim como mais citações do trabalho publicado (ver “The Effect of Open Access”, <http://opcit.eprints.org/oacitationbiblio.html>).

Declaração de privacidade:

Os nomes e endereços eletrônicos incluídos nessa revista serão utilizados exclusivamente para os fins declarados pela revista e não estarão disponíveis para nenhum outro propósito ou para outras pessoas.

Sistema de arbitragem:

Os textos enviados pelos colaboradores para a revista *Humanidades* –sem os dados de autoria– são recebidos pelo editor associado, que verifica a conformidade com os critérios e com as normas estabelecidas. Em caso de haver alguma dúvida nessa primeira parte do processo de revisão, o texto é derivado ao Conselho Editorial, que decide em forma definitiva a respeito da consulta e comunica a resolução ao editor associado. Quando um texto não cumpre com as normas previstas ou não recebe aprovação em alguma das fases do processo, o editor associado transfere a decisão ao autor ou autores no menor prazo possível.

O texto aprovado na primeira fase segue para uma arbitragem anônima e confidencial –método duplo-cego–, realizado por avaliadores externos (dois no mínimo). Os avaliadores são os responsáveis pelo estudo da qualidade científica e metodológica do texto, que pode ser objeto de aceitação, rejeição ou aceitação com modificações. Finalmente, o editor associado reenvia ao autor o texto com as modificações, e este pode admiti-las ou fundamentar uma discrepância parcial.

Quando o editor associado recebe novamente o texto, ele verifica que as modificações sugeridas tenham sido feitas pelos avaliadores ou aceita a discrepância do autor. É o editor associado quem deve confirmar ou não a passagem do texto para a última fase do processo, antes de ser incorporado à edição da revista em questão. A decisão final é comunicada ao autor em um prazo máximo de oito meses a partir da data de recepção do texto. Em casos particulares, o editor associado poderá considerar pertinente estender o prazo de um avaliador para completar a sua análise do texto.

Em caso de existir uma discrepância notória entre os avaliadores, o editor associado poderá solicitar uma nova avaliação em idênticas condições às duas primeiras. A terceira definirá o parecer sobre o texto.

Todos os avaliadores se comprometem a observar normas éticas e de pesquisa científica aceitas com caráter universal. A revista *Humanidades* poderá especificá-las oportunamente.

Uma vez que o artigo for aprovado para publicação, o autor deverá assinar e enviar a Declaração de originalidade do escrito.

Quando o número é publicado, os autores recebem um exemplar da edição correspondente da revista *Humanidades*.

Declaração de originalidade:

Os autores devem aceitar e assinar a presente Declaração de originalidade e enviá-la para o seguinte e-mail: revistahumanidades@um.edu.uy.

HUMANIDADES: REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO

Declaração de originalidade

Título do trabalho apresentado:

Pela presente declaração certifico que sou o autor do trabalho que estou apresentando para a sua possível publicação em *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* (doravante, a revista) e que seu conteúdo é original e é resultado da minha contribuição intelectual pessoal. Nenhum dos dados apresentados neste trabalho foi plagiado, inventado, manipulado ou distorcido. Assumo que a identificação de plágio no texto será causa de rejeição por parte da revista e que em tal caso serei comunicado dos motivos. Todos os dados, figuras, tabelas, fotografias e referências a materiais já publicados estão devidamente identificados com seus respectivos créditos e incluídos nas notas bibliográficas e nas citações, da mesma forma que os dados não publicados obtidos mediante comunicação verbal ou escrita. Também possuo as devidas autorizações dos titulares dos direitos patrimoniais destes materiais.

Declaro estar ciente de que a revista adere às normas e códigos de ética internacionais estabelecidos pelo Committee on Publication Ethics, COPE, (<https://publicationethics.org>) para promover a pesquisa e a sua publicação.

Pelos motivos anteriores, assumo que todos os materiais apresentados estão totalmente livres de direitos de autor e, portanto, sou responsável por qualquer ação legal ou reclamação relacionada com direitos de propriedade intelectual, livrando a Universidad de Montevideo e a revista de toda responsabilidade.

Declaro que o presente artigo é inédito e que não o apresentei a outra publicação seriada para a sua respectiva avaliação e posterior publicação. Em caso de que o artigo seja aprovado para publicação, como autor(a) e proprietário(a) dos direitos de autor, autorizo de forma ilimitada a Universidad de Montevideo a incluir o texto na revista, assim como a proceder à sua reprodução, edição, distribuição, exibição e comunicação em nível nacional e internacional, por meios impressos, eletrônicos, CD-ROM, internet em texto completo ou por qualquer outro meio conhecido ou por conhecer.

Declaro estar ciente de que a versão publicada do artigo será distribuída na internet sob uma licença Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Para os casos correspondentes, também declaro que as pessoas que trabalharam nesse artigo aprovaram a sua versão final e estão de acordo com a sua publicação. Também reconheço todas as fontes de financiamento utilizadas para esse trabalho e específico expressamente, nos casos solicitados, o organismo financiador e qualquer outro vínculo comercial, financeiro ou particular com pessoas ou instituições que

pudessem ter interesses no trabalho proposto, ficando assim registrado no anexo de Observações.

Como contraprestação pela presente autorização, declaro a minha conformidade em receber um (1) exemplar da edição da revista em que esteja incluído o meu artigo. Caso um artigo tenha vários autores, aceito que o pesquisador principal receba um (1) exemplar e cada coautor receba um (1) exemplar.

Em virtude do exposto anteriormente, assino a presente declaração no dia _____ do mês de _____ do ano _____ na cidade de _____.

Nome, Assinatura e Documento de Identificação (no caso de vários coautores, cada um deve assinar). _____

Observações: _____

Normas éticas e conflitos de interesses:

Humanidades adere às normas e códigos internacionais estabelecidos pelo Committee on Publication Ethics, COPE (Guidelines on Good Publication Practice and Code of Conduct, <https://publicationethics.org/>).

Os autores, editores, revisores e redacção comprometem-se a ler e aceitar o Código de Ética da revista.

Os autores reconhecem todas as fontes de financiamento utilizadas nos seus trabalhos e especificam expressamente, nos casos solicitados, o organismo financiador e qualquer outro vínculo comercial, financeiro ou particular com pessoas ou instituições que pudessem ter interesses no trabalho proposto.

Identificação de plágio:

A identificação de plágio no texto constitui causa de rejeição pela revista *Humanidades*. Em caso de identificação de plágio, é comunicado ao autor o motivo da rejeição da sua contribuição, sendo expostas claramente as evidências do plágio.

A revista usa a detecção de plágio do Unicheck e a verificação do serviço de originalidade, <https://unicheck.com/es-es>.

Custos por gestão de artigos:

A *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, não cobra taxa alguma pelo processamento dos artigos (Article Processing Charge [APC]) enviados pelos autores, nem é cobrada taxa alguma ao submeter textos ao processo de avaliação.

Envio de originais:

Serão aceitos textos escritos nos seguintes idiomas: espanhol, inglês e português.

A revista contém 4 seções: *Estudos*, *Artigos*, *Resenhas* e *Entrevista*.

Os conteúdos submetidos a arbitragem serão: *Estudos* e *Artigos*.

As resenhas de livros e o proêmio dos estudos terão uma avaliação de qualidade por parte do Conselho de Redação.

O nome do autor (ou dos autores) dos escritos enviados não deverá figurar no arquivo nem na cópia enviada para avaliação.

Caso os textos enviados tiverem gráficos ou imagens, estas deverão ser enviadas em um arquivo separado e em alta resolução (formato .jpg).

A seção *Estudos* estará conformada por um máximo de 4 escritos sobre um tema anunciado na edição precedente da revista ou em outros meios de comunicação acadêmicos.

Os trabalhos apresentados para a seção *Estudos* deverão incluir:

- 1) Breve curriculum vitae do autor (máximo 6 linhas), incluindo:
 - a) Nome completo.
 - b) Identificador único de pesquisador ORCID (disponível no seguinte link: <https://orcid.org/>).
 - c) Posição e filiação acadêmica.
 - d) E-mail.
- 2) Título do trabalho em espanhol, inglês e português.
- 3) O texto do trabalho deve ter entre 8.000 e 15.000 palavras (sem contar notas de rodapé, bibliografia, título e resumo).
- 4) Resumo de 200 palavras no máximo, em espanhol, inglês e português.
- 5) Máximo de 6 palavras-chave em espanhol, inglês e português.
- 6) Bibliografia no final do texto, apresentada conforme as normas de la revista.

A revista também poderá incluir, na seção *Artigos*, textos pertencentes ou não a suas áreas de estudo.

Os trabalhos apresentados para a seção *Artigos* deverão incluir:

- 1) Breve curriculum vitae do autor (máximo 6 linhas), incluindo:
 - a) Nome completo.
 - b) Identificador único de pesquisador ORCID (disponível no seguinte link: <https://orcid.org/>).

c) Posição e filiação acadêmica.

d) E-mail.

2) Título do trabalho em espanhol, inglês e português.

3) O texto do trabalho deve ter entre 6.000 e 10.000 palavras (sem contar notas de rodapé, bibliografia, título e resumo).

4) Resumo de 200 palavras no máximo, em espanhol, inglês e português.

5) Máximo de 6 palavras-chave, em espanhol, inglês e português.

6) Bibliografia no final do texto, apresentada conforme as normas de la revista.

A seção *Resenhas* poderá incluir textos sobre livros de interesse dentro das áreas de estudo da revista.

Os escritos submetidos deverão incluir toda a informação bibliográfica do livro resenhado (título, autor, cidade, editorial, ano e número de páginas) y não poderão superar as 2,000 palavras. Um breve curriculum vitae do autor (máximo 6 linhas) deverá ser anexado, incluindo:

a) Nome completo.

b) identificador único de pesquisador ORCID (disponível no seguinte link: <https://orcid.org/>).

c) Posição e filiação acadêmica.

d) E-mail.

Prazo para a recepção de manuscritos: para a edição de Junho, até 1 de Novembro do ano anterior; para a edição de Dezembro, até 30 de Abril do ano em curso.

Regras gerais de estilo:

A revista adota as normas aprovadas pela Real Academia Espanhola em seu *Livro de Estilo da Língua Espanhola* (2018), para tudo relacionado a regras gramaticais, ortografia, etc. e a explicação sobre o trabalho intelectual do *Manual de estilo da língua espanhola* de José Martínez de Sousa, Ediciones Trea, S.L., 2012.

As citações são usadas nesta ordem:

Abre e fecha com as aspas inglesas (⌘); se dentro desta citação for necessário usar novas citações, abre e fecha com as aspas inglesas (“”); se dentro destes for necessário abrir um novo tipo de aspas, as simples ou simples são usadas (“”).

No caso de citações textuais, elas devem aparecer inseridas no parágrafo quando forem citações curtas que não excedam seis linhas, em aspas inglesas (⌘). Se forem mais extensos, recomenda-se colocá-los, sem aspas, em um parágrafo separado, em um corpo menor que o texto geral, respeitando um recuo maior, exemplo:

Cuando se le preguntó si sabía o le constaba que la María Josefa hubiera dado algunos fundamentos graves que afectaran la honra y crédito de Rivas, sostuvo:

[...] es publico conocimiento y notoria en todo aquel barrio su sucepcion, honestidad, y buen proceder, y que solo si pocos dias antes el propio rivas le havia comentado al que declara como un moso que esta en su esquina llamado francisco blanco se la havia pedido para casarse con ella, al que le respondió que si que era gustoso en eyo que se esperase que viniese su muger que entonces se havia de ejecutar, y que dicho moso lo havia encargado el secreto, y es bueno que me encarga el secreto, y se a valido de una muger del barrio que es Doña Ana de la Solla para que le grangee la voluntad a la muchacha pues sabremos como ha de ser este casamiento y discurre el declarante que de aqui a nacido el encono de dicho Rivas [...] en venganza de no haber querido consentir en su animo torpe que el tenia.³⁸

A nota de chamada é sempre colocada após o sinal de pontuação, seja ele qual for, excepto o hífen, que precede.

Negrito e sublinhado não será usado em referências bibliográficas.

A revista *Humanidades* tem um editor de estilo e se reserva o direito de fazer modificações, em caso de desacordo com o autor, o critério da revista prevalecerá.

Trabalhos que não respeitem os padrões para os colaboradores da revista não serão publicados.

Normas formais de citação textual:

Para serem apresentados ao processo de avaliação, as referências bibliográficas dos textos enviados a *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, devem cumprir com o Manual de estilo de Chicago <http://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>. A referência será o estilo de *Humanidades*: notas de rodapé e uma bibliografia no final do escrito. As referências às fontes citadas estão listadas em um parágrafo separado em ordem alfabética sob o título Referências bibliográficas no final do artigo.

Para citar um livro:

Nota de rodapé: Nome e sobrenome/s do autor, Título da obra em itálica (lugar de publicação: editorial, ano), página/s que contém a citação. O recuo de primeira linha deverá ser respeitado.

Bibliografia (em ordem alfabética): Sobrenome(s), Nome ou nomes. Título do livro em itálica. Lugar de publicação: editorial, ano. O recuo deslocado deverá ser respeitado.

Exemplos:

Nota de rodapé:

1. Juan B. Amores Carredano, coord., *Historia de América* (Barcelona: Ariel, 2006), 116.
2. Carmen Bernand y Serge Gruzinski, *Historia del Nuevo Mundo: del descubrimiento a la conquista: la experiencia europea 1492-1550* (México: Fondo de Cultura Económica, 1991), 399.
3. Arthur Herman, *La idea de decadencia en la Historia Occidental*, trad. Carlos Gardini (Barcelona: Andrés Bello, 1998), 115.
4. Sigmund Freud y Lou Andreas-Salome, *Letters*, ed. Ernst Pfeiffer (New York-London: Norton, 1983), 155.
5. *The complete tales of Henry James*, ed. Leon Edel, vol. 5, 1883-1884 (London: Rupert Hart-Davis, 1963), 32-33.

Nota curta:

Aplica-se à segunda e subsequentes citações de um trabalho.

6. *Complete tales of Henry James*, 5:34.
7. Amores Carredano, *Historia de América*, 117.
8. Bernand y Gruzinski, *Historia del Nuevo Mundo*, 400.
9. Herman, *La idea de decadencia*, 117.

Bibliografia (em ordem alfabética):

- Amores Carredano, Juan B., coord. *Historia de América*. Barcelona: Ariel, 2006.
- Bernand, Carmen, y Serge Gruzinski. *Historia del Nuevo Mundo: del descubrimiento a la conquista: la experiencia europea 1492-1550*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Freud, Sigmund, y Lou Andreas-Salome. *Letters*. Editado por E. Pfeiffer. New York-London: Norton, 1983.
- Herman, Arthur. *La idea de decadencia en la Historia Occidental*. Traducido por Carlos Gardini Barcelona: Andrés Bello, 1998. Originalmente publicado como *The Idea of Decline in Western History*. New York: Simon and Shuster, 1997.
- James, Henry. *The complete tales of Henry James*. Edited by Leon Edel. 12 vols. London: Rupert Hart-Davis, 1962-64.

Em caso de livros com mais de três autores, as notas de rodapé deverão incluir o nome do primeiro autor acompanhado de “et al.”. Todos os autores deverão ser incluídos na bibliografia.

Para citar um capítulo ou parte de um livro:

As partes de um livro, tais como capítulos, palestras de jornadas, prólogos, etc., deverão ser citadas da seguinte forma:

Notas de rodapé: Nome e sobrenome/s do/s autor/es da parte, “Título da parte entre aspas”, em Título da obra em itálica, editores (lugar de publicação: editorial, ano), página/s.

Bibliografia em ordem alfabética: Sobrenome/s, nome/s do/s autor/es da parte. “Título da parte entre aspas”, em Título da obra em itálica, editores. Lugar de publicação: editorial, ano.

Nas notas citar as páginas específicas. Na bibliografia incluir o trecho do capítulo ou parte do livro.

Exemplos:

Nota de rodapé:

1. Ignacio Arellano, “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”, en *Herencia cultural de España en América. Siglos XVII y XVIII*, ed. Trinidad Barrera (Madrid: Iberoamericana, 2008), 10-11.

Nota curta:

2. Arellano, “El ingenio conceptista”, 12.

Bibliografia (em ordem alfabética):

Arellano, Ignacio. “El ingenio conceptista y el criollismo costumbrista de Juan del Valle Caviedes”. En *Herencia cultural de España en América. Siglos XVII y XVIII*, editado por Trinidad Barrera, 9-29. Madrid: Iberoamericana, 2008.

Para citar um e-book:

Na citação da versão online de um livro, incluir a URL como parte da citação.

Para os livros com direitos de autor consultados em base de dados de bibliotecas comerciais, mencione o nome da base de dados comercial em lugar da URL.

No caso de livros baixados para um dispositivo, indique o formato do dispositivo (por exemplo, EPUB ou PDF) e inclua o aplicativo ou dispositivo necessário para visualizar ou acessar o arquivo.

Exemplos:

Notas de rodapé:

1. Thomas G. Rawski y Lilliam M. Li, eds., *Chinese history in economic perspective* (Berkeley: University of California Press, 1992), 37, <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft6489p0n6/>.
2. Natalia Olifer y Víctor Olifer, *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes* (México: McGraw-Hill, 2009), cap. 2, E-Libro.
3. Jane Austen, *Pride and Prejudice* (New York: Penguin Classics, 2007), cap. 3, Kindle.
4. Philip B. Kurland and Ralph Lerner, eds., *The Founders' Constitution* (Chicago: University of Chicago Press, 1987), cap. 10, doc. 19, <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/>.
5. Harold Koontz, *Administración una perspectiva global* (México: McGraw-Hill Interamericana, 2008), cap. 1, Adobe Digital Editions EPUB.

Nota curta:

6. Rawski y Li, *Chinese history*, 38.
7. Olifer y Olifer, *Redes de computadoras*, cap.3.
8. Austen, *Pride and Prejudice*, cap. 14.
9. Kurland y Lerner, *Founders' Constitution*, cap. 4, doc. 29.

Bibliografia (em ordem alfabética):

- Austen, Jane. *Pride and Prejudice*. New York: Penguin Classics, 2007. Kindle.
- Koontz, Harold. *Administración una perspectiva global*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2008. Adobe Digital Editions EPUB.
- Kurland, Philip B., y Ralph Lerner, eds. *The Founders' Constitution*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/>.
- Olifer, Natalia y Víctor Olifer. *Redes de computadoras: principios, tecnología y protocolos para el diseño de redes*. México: McGraw-Hill, 2009. E-Libro.
- Rawski, Thomas G. y Lilliam M. Li, eds. *Chinese history in economic perspective*. Berkeley: University of California Press, 1992. <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft6489p0n6/>.

Para citar um artigo de uma revista impressa ou eletrônica:

Nas notas citar as páginas específicas. Na bibliografia incluir o trecho de páginas do artigo. Para artigos consultados online, incluir URL ou base de dados.

Caso o artigo tiver DOI (Digital Object Identified), é preferível incluir esse link permanente do que a URL.

Notas de rodapé: (Nome e sobrenome/s do autor, “Título do artigo entre aspas”, *Título da revista em itálica*, volume da revista (ano de publicação): página/s que contém a citação.

Bibliografia: Sobrenome/s, nome/s do autor. “Título do artigo entre aspas”. *Título da revista em itálica*, volume da revista (ano de publicação entre parênteses): primeira página-última página do artigo.

Exemplos:

Nota de rodapé:

1. Elena Ruibal, “Alonso Quijano, vencedor de sí mismo”, *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* 5, nº1 (2005): 62.
2. Frédérique Langue, “Bolivarianismos de papel”, *Revista de indias* 77, nº 270 (mayo-agosto 2017): 359, <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>.
3. Peter LaSalle, “Conundrum: a story about reading”, *New England Review* 38, nº 1 (2017): 95, Project MUSE.
4. Shao-Hsun Keng, Chun-Hung Lin y Peter F. Orazem, “Expanding College Access in Taiwan, 1978–2014: Effects on Graduate Quality and Income Inequality”, *Journal of Human Capital* 11, nº 1 (Spring 2017): 9–10, <https://doi.org/10.1086/690235>.

5. Juan Francisco Franck, “La subjetividad de la persona humana y las neurociencias”, *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 5 (2019): 10 <https://doi.org/10.25185/5.1>.

Nota curta:

6. Ruibal, “Alonso Quijano”, 63.
7. Langue, “Bolivarianismos de papel”, 361.
8. LaSalle, “Conundrum”, 97.
9. Keng, Lin y Orazem, “Expanding college access”, 23.

Bibliografia (em ordem alfabética):

- Franck, Juan F. “La subjetividad de la persona humana y las neurociencias” *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, n° 5, (2019): 9-25. <https://doi.org/10.25185/5.1>.
- Keng, Shao-Hsun, Chun-Hung Lin y Peter F. Orazem. “Expanding college access in Taiwan, 1978–2014: effects on graduate quality and income inequality”. *Journal of Human Capital* 11, n° 1 (Spring 2017): 1–34. <https://doi.org/10.1086/690235>.
- Langue, Frédérique. “Bolivarianismos de papel”. *Revista de indias* 77, n° 270 (2017): 257-378. <http://dx.doi.org/10.3989/revindias.2017.011>.
- LaSalle, Peter. “Conundrum: a story about reading”. *New England Review* 38, n° 1 (2017): 95-109. Project MUSE.
- Ruibal, Elena. “Alonso Quijano, vencedor de sí mismo”. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo* 5, n°1 (2005): 61-71.

Para citar uma tese/dissertação:

Notas de rodapé: Nome e sobrenome/s do autor, “Título da tese/dissertação”, (Tese doutoral, Dissertação de mestrado, Trabalho de graduação, Instituição, ano), página/s que contém a citação.

Bibliografia: Sobrenome/s, nome/s do autor. “Título da tese”. Tese doutoral, Dissertação de mestrado, Trabalho de graduação, Instituição, ano.

Exemplos:

Nota de rodapé:

1. Carmen Cecilia Lago de Fernández, “Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño” (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006), 50.
2. Pedro Jiménez Castillo, “Murcia. De la antigüedad al Islam” (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013), 414, <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Nota curta:

3. Lago de Fernández, “Repercusión de la actividad”, 47-48.
4. Jiménez Castillo, “Murcia. De la antigüedad”, 415.

Bibliografia (em ordem alfabética):

Jiménez Castillo, Pedro. “Murcia. De la antigüedad al islam”. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013. <https://digital.csic.es/handle/10261/95860>.

Lago de Fernández, Carmen Cecilia. “Repercusión de la actividad orientativa del maestro en la autonomía del niño”. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006.

Para citar um artigo jornalístico:

O nome do autor (caso estiver disponível) e o título do artigo são citados de forma muito similar aos elementos correspondentes nas revistas.

Mês, dia e ano são elementos indispensáveis.

Se o documento for publicado em alguma seção, é possível incluir o número da seção (por exemplo, seção 1) ou o título (por exemplo, Nacional).

Notas de rodapé: Nome e sobrenome/s do autor, “Título do artigo”, título do jornal, dia, mês, ano, seção, URL.

Bibliografia: Sobrenome/s, Nome/s do autor. “Título do artigo”. Título do jornal, dia, mês, ano. Seção. URL.

Exemplos:

Nota de rodapé:

1. László Erdélyi, “Un detective en el virreinato”, *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018, Cultural, <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.

Nota curta:

2. Erdélyi, “Un detective en el virreinato”.

Bibliografia (em ordem alfabética):

Erdélyi, László. “Un detective en el virreinato”. *El País* (Uruguay), 5 de enero, 2018. Cultural. <https://www.elpais.com.uy/cultural/detective-virreinato.html>.

Caso o artigo não tiver autor, coloca-se em primeiro lugar o nome do jornal.

Para citar uma entrevista:

As entrevistas não publicadas, conversas, e-mails, mensagens de texto ou similares devem ser citadas no texto (“Em uma conversa telefônica com o autor em 7 de julho de 2010, o líder sindical admitiu que ...”) ou em notas, raramente incluído na bibliografia. As citações devem incluir os nomes tanto da pessoa entrevistada como

do entrevistador; informação de identificação breve, se for o caso; o lugar ou data da entrevista (ou ambas, se estiverem disponíveis). Especificar se existe uma transcrição ou gravação disponível e onde pode ser acessada. Geralmente começa com o nome da pessoa entrevistada. O entrevistador, se mencionado, está em segundo lugar.

Exemplos:

Notas de rodapé:

1. Andrew Macmillan (asesor principal, Investment Center Division, FAO), en entrevista con el autor, setiembre, 1998.
2. Benjamin Spock, entrevista por Milton J. E. Senn, 20 de noviembre, 1974, entrevista 67A, transcripción, Senn Oral History Collection, National Library of Medicine, Bethesda, MD.

Uma entrevista que foi publicada, transmitida ou que está online, em termos gerais pode ser tratada como um artigo ou outro elemento de uma publicação jornalística. As entrevistas consultadas online devem incluir a URL.

Nota de rodapé:

1. Kory Stamper, “From ‘F-Bomb’ to ‘Photobomb,’ how the dictionary keeps up with English”, entrevista por Terry Gross, *Fresh Air*, NPR, 19 de abril, 2017, audio, 35:25, <http://www.npr.org/2017/04/19/524618639/from-f-bomb-to-photobomb-how-the-dictionary-keeps-up-with-english>.

Nota curta:

2. Stamper, entrevista.

Bibliografía (em ordem alfabética):

Stamper, Kory. “From ‘F-Bomb’ to ‘Photobomb,’ how the dictionary keeps up with English”. Entrevista por Terry Gross. *Fresh Air*, NPR, 19 de abril, 2017. Audio, 35:25. <http://www.npr.org/2017/04/19/524618639/from-f-bomb-to-photobomb-how-the-dictionary-keeps-up-with-english>.

Para citar uma página web:

As citações do conteúdo do site podem ser limitadas ao texto (“Em 2 de maio de 2019, a Biblioteca da Universidade mencionada em seu site ...”) ou em uma nota. Se você quiser um compromisso mais formal, isso pode ser feito de acordo com o exemplo abaixo. Como o conteúdo está em permanente mudança, ele deve incluir uma data de publicação ou data de revisão ou modificação. Se essa data não puder ser determinada, inclua uma data de acesso.

Ejemplo:

Notas de rodapé:

1. “Biblioteca Universitaria”, Universidad de Montevideo, acceso el 2 de mayo, 2019, <http://www.um.edu.uy/vidauniversitaria/biblioteca/>.

Nota curta:

2. Universidad de Montevideo, “Biblioteca Universitaria”.

Bibliografia (em ordem alfabética):

Universidad de Montevideo. Biblioteca Universitaria. Acceso el 2 de mayo, 2019.
<http://www.um.edu.uy/vidauniversitaria/biblioteca/>.

Para citar uma publicação de blog:

As publicações de blog são citadas como artigos de imprensa online.

As citações incluem o autor da publicação; o título da publicação entre aspas; o título do blog em itálicas; a data da publicação; e uma URL. A palavra “blog” pode ser adicionada entre parênteses depois do título do blog (a não ser que a palavra “blog” faça parte do título).

As citações de publicações de blogs podem ser incluídas no texto ou nas notas. Caso for necessário adicioná-las na bibliografia, devem aparecer abaixo do autor da publicação.

Nome e sobrenome/s do autor, “Título da publicação de blog”, *título do blog*, dia, mês, ano, URL.

Ejemplo:

Notas de rodapé:

1. Daniela Vairo, “IV Encuentro Internacional de Conservación Preventiva e Interventiva en Museos, Archivos y Bibliotecas”, *Biblioteca UM: noticias* (blog), 19 de abril, 2016, <https://novedadesbiblioteca.wordpress.com/2016/04/19/iv-encuentro-internacional-de-conservacion-preventiva-e-interventiva-en-museos-archivos-y-bibliotecas/>.

Bibliografia (em ordem alfabética):

Vairo, Daniela. “IV Encuentro Internacional de Conservación Preventiva e Interventiva en Museos, Archivos y Bibliotecas”. *Biblioteca UM: noticias* (blog), 19 de abril, 2016. <https://novedadesbiblioteca.wordpress.com/2016/04/19/iv-encuentro-internacional-de-conservacion-preventiva-e-interventiva-en-museos-archivos-y-bibliotecas/>.

Citação de citação:

Deve-se evitar a citação de uma fonte secundária (“citado em”), pois se espera que os autores examinem as obras que citam. Porém, se uma fonte original não estiver disponível, devem-se enumerar tanto a fonte original como a secundária.

Primeiro cita-se a fonte primária, seguido de “citado em” e depois a fonte secundária.

Notas de rodapé:

1. Manuel Graña González, La escuela de periodismo (Madrid: CIAP, 1950) citado en Miguel Ángel Jimeno López, *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag* (Pamplona: EUNSA, 1996).

Bibliografía (em ordem alfabética):

Graña González, Manuel. La escuela de periodismo. Madrid: CIAP, 1950 citado en Miguel Ángel Jimeno López. *El suelto periodístico. Teoría y práctica: el caso de ZigZag*. Pamplona: EUNSA, 1996.

PROEMIO

Enseñar humanidades hoy

Álvaro Pérez Álvarez y Antonio Martínez Illán

Teach Humanities Today

Álvaro Pérez Álvarez y Antonio Martínez Illán

ESTUDIOS

Enseñar a leer y a escribir: las humanidades en el siglo XXI

Lectura y sabiduría

Jorge Peña Vial

La literatura infantil en el mundo tecnológico y la tecnología en el mundo de la literatura infantil.

Consideraciones más allá de los soportes y las estrategias en educación

Andrea Beatriz Pac, Susana Mabel Bahamonde y María Nieves Skvarca

La escritura como estrategia de orientación profesional en estudiantes universitarios
de la carrera de Licenciatura en Psicología (UNLP)

Irma Colanzi

Sabremos escribir. La docencia de la escritura en el grado de Comunicación de la Universidad de Montevideo

María Victoria Gómez Márquez

Fondo y forma de la literatura explicados a partir de un aria de Mozart. Una propuesta didáctica

Paloma Torres Pérez-solero

ARTÍCULOS

The Uruguayan illustration sector: historical antecedents and post pandemic facts

María Frick y Cecilia Bertolini

The power of words. The monument to Juan Montalvo in Ambato-Ecuador

Nataly Andrea Cáceres Santacruz y Xavier Esteban Páez Coello

Sofía Petrovna, una ciudadana ejemplar (Lydia Chukóvskaia, 1967/1988):
el colapso físico, moral y psíquico de una madre durante el gran terror estalinista

Adolfo Calero Abadía

ENTREVISTA

Llenar la vida de vida: entrevista póstuma a Don Rafael Alvira

[Jesús Baiget Pons]

