

La noción de cultura, la lengua y los Estudios Hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti

Silvana Serrani (UNICAMP)

Introducción

En encuestas realizadas entre profesores y otros agentes educacionales sobre la relevancia del componente de cultura en cursos de lengua siempre he obtenido mayoría de respuestas que destacan su importancia. Sin embargo, al analizar detalladamente currículos y programas de disciplinas, la constatación frecuente ha sido que el tratamiento de temas de cultura no es sistemático en cursos de lengua y ocupa lugar accesorio o incluso insignificante¹. Otra observación recurrente en análisis de materiales didácticos, realizados por mí o por miembros de mi grupo de investigación, es que suelen predominar enfoques episódicos de los temas culturales, caracterizados por su descontextualización con respecto a los procesos histórico-sociales a que pertenecen². Asimismo, no es raro encontrar que los temas se presenten de modo banalizado, es decir, tratados como “peculiaridades”, dispersas en el tiempo y en el espacio del “mundo hispánico”. Por ejemplo, pueden presentarse de modo yuxtapuesto imágenes de “sombbrero mejicano”, “pareja de tango”, “poncho andino”, “castañuelas”, “paella”, etc., muchas veces no acompañadas por textos que propicien discutir la densidad cultural representada por esos íconos. De todos modos, un profesor bien formado puede dar excelentes clases con materiales no tan adecuados, mediante recursos como la ironía o el cuestionamiento de la presentación de contenidos y, por supuesto, la complementación de materiales y prácticas. Pero también es cierto que hay enfoques que pueden facilitar y enriquecer

1 Realicé esas encuestas principalmente en la década del 2000, al participar en comisiones del Ministerio de Educación para evaluar habilitaciones de cursos de formación de profesores de Español (y otras lenguas). Además, he hecho esos relevamientos durante investigaciones realizadas tanto por mí como por tesisistas que tengo orientado. Algunas de esas encuestas, aunque registradas en mis diarios de investigación, fueron informales, otras fueron grabadas y transcritas y esos corpora están archivados en el CEHISP-IEL-UNICAMP.

2 Ver, por ejemplo, las tesis o disertaciones (disponibles en el portal de tesis de la Unicamp) de Sergio Flores, Maria Riera, Adriana Oliveira, Jorge Souza Jr, entre otras.

las prácticas de formación. En cuanto a los íconos mencionados, obviamente, tópicos como alimentación, vestuario o danças son relevantes temas culturales, siempre que no se excluya la comprensión de los procesos histórico-sociales y la cultura a la cual corresponden. Por ello, es pertinente indagar sobre los alcances conceptuales de la noción de cultura, cuestión de que me ocupó en la primera parte de este texto, antes de referirme a la articulación del componente cultural con los otros en la propuesta curricular multidimensional-discursiva. En la segunda parte presento un ejemplo de implementación de lo tratado en la primera, teniendo como pivot el poema “Ni colorín ni colorado” de Mario Benedetti.

La noción de cultura: consideraciones teóricas y su relevancia en la planificación curricular

Acepciones y enfoques de la noción de cultura en los estudios de Williams y Eagleton

Entre las nociones cuyo estudio ha atravesado siglos, la de cultura merece destaque. En mi trabajo reciente he venido tomando como referencia los Estudios Culturales desarrollados en torno de Raymond Williams y Terry Eagleton, por afinidad epistemológica con el enfoque de esos autores, imbricado en la dimensión socio-histórica y política, así como por su consideración explícita de la concepción discursiva del lenguaje (EAGLETON, T., 1997, p. 173 y EAGLETON, 2008, p. 2).

Justamente Eagleton en otra obra (*A Idéia de Cultura, 2005a*), al circunscribir conceptualmente los alcances de esa noción tan vasta, nos recuerda que históricamente, la concepción de cultura como civilidad tuvo su apogeo en el siglo XVIII (con centro en Francia, principalmente en torno del término “civilización”). Una inversión conceptual ocurrió en el siglo siguiente debido a haberse asociado un cierto sentido imperialista a la noción iluminista de civilización. De esa forma la reacción de la *Kulturkritic* alemana reivindicó el sentido de cultura en tanto modo de vida característico y la noción de cultura pasó a referirse a costumbres y producciones de grupos sociales en diferentes naciones o períodos de tiempo, así como también en grupos diferentes dentro de una misma nación. Eagleton retoma en la referida obra la distinción de los tres sentidos de cultura discutidos por Raymond Williams, quien además de las dos acepciones mencionadas de cultura como civilidad y modo de vida característico, incluye la noción

de cultura como producción artística y del conocimiento (comprendida la producción científica). Además, como observa Eagleton, en las últimas décadas del siglo XX, crece el relieve dado a la acepción de cultura como reivindicación de una identidad específica (nacional, sexual, regional, étnica, etc.) por parte de grupos minoritarios o marginalizados. Como se puede observar no es sencillo llegar a una definición unívoca y abarcante de la noción de cultura. De todas maneras, el referido autor sintetiza:

“la cultura puede ser aproximadamente resumida como el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen el modo de vida de un grupo específico” [...] “la cultura es el conocimiento implícito del mundo por el cual las personas negocian maneras adecuadas de actuar en contextos específicos”. (EAGLETON, T., 2005a, p. 54 y 55)³.

A partir de lo tratado hasta aquí, formulo el siguiente esquema-resumen, con ejemplos de carácter general (temas “macro”)⁴ em Estudios Hispánicos:

ACEPCIONES DE CULTURA Y TEMAS HISPÁNICOS

- *Cultura como civilidad*

(Ejemplo: Estudios contrastivos de variedades de la lengua española o de la misma con otras lenguas, en diferentes géneros, discursividades y relación con temas de sociabilidad y posiciones enunciativas en contextos determinados);

- *Cultura como modo de vida característico*

(Ejemplo: Lengua española y discursos en dominios de saber y contextos específicos –por países, regiones, provincias, ciudades, y distintos espacios socioculturales);

- *Cultura como producción artística y del conocimiento*

(Ejemplo: No dicotomía lengua-literatura y producciones artísticas en lenguajes verbales y no verbales en el ámbito del Hispanismo);

- *Cultura como (reivindicación de) identidad específica, minoritaria o marginalizada*

(Ejemplo: Singularidades enunciativas de grupos étnicos, diferentes clases sociales, grupos minoritarios diversos, relevantes para estudios identitarios en contextos socio-históricos hispánicos determinados).

Los ejemplos del esquema anterior confirman que esas distinciones son analíticas y que hay porosidad considerable entre las diferentes acepciones. Asimismo, para profun-

³ La traducción me pertenece. Ése será siempre el caso cuando el título de la obra esté en otra lengua que no sea Español en las Referencias bibliográficas.

⁴ En la segunda parte del trabajo presentaré la discusión de un ejemplo en función de lo curricular, que en en sentido de especificidad puede considerarse una ilustración de tema “micro”, en tanto poema-ejemplo concreto.

dizar la comprensión de la noción, Eagleton señala dualidades conceptuales que explican su vastedad y al mismo tiempo sus restricciones. Por un lado, cultura es *todo* lo producido por el hombre al modificar la naturaleza - y la noción puede aplicarse a contribuciones humanas de alcance universal - pero, por otro, también puede ser *algo muy restricto*, producido por un grupo social muy específico. Además, la cultura puede referirse a *lo más elaborado (o consagrado)* desde el punto de vista estético (o de prestigio social), pero también puede referirse a *una producción espontánea* de un grupo restricto (y, eventualmente, marginalizado del canon considerado prestigioso). Y en relación con el ámbito filosófico de la libertad/determinismo del sujeto, cultura es tanto lo que *el hombre modifica* en el mundo natural como lo que *ese mundo modifica en el hombre*. El sujeto en tanto ser cultural es *agente* de cambio y también *fruto* de la transformación. Y no debemos olvidar la dualidad entre el enfoque *descriptivo* de modos de vida y producción de un dado grupo social y el *normativo*, correspondiente a las reglas que implícita o explícitamente son dictadas por sociedades o grupos hegemónicos (EAGLETON, T., 2005a, p. 11-15).

Y como el desarrollo cultural no puede ocurrir en una persona aislada, la cultura está directamente relacionada con las condiciones sociales y el Estado. Por ello, la cultura tiene *una dimensión política* (WILLIAMS, R., 1993: 76 y EAGLETON, T., 2005a: 172-176). La articulación de los temas culturales a sus condicionantes sociopolíticos permite comprender la relación entre esos procesos y su dimensión histórica y ésta es la perspectiva en el tratamiento del ejemplo en la segunda parte de este trabajo.

Con respecto a la selección de temas a ser enfocados, como observa Eagleton en *Depois da Teoria – Um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo* (2005b), es necesario avanzar y no quedar restrictos a los importantísimos temas de clase social, raza y género, ya muy tratados por los Estudios Culturales. Por ello, tomando en cuenta esa observación, el ejemplo que presento en la segunda parte se refiere a la acepción cultura-identidad, en un contexto específico (las dictaduras del Cono Sur hispanoamericano), Como el ejemplo será enfocado en función de la formación de hispanistas, a continuación me referiré de modo sintético y general a la planificación curricular multidimensional-discursiva, cuyos parámetros seguiré al tratar el poema de Benedetti.

El componente de cultura en el conjunto de una planificación multidimensional-discursiva

Para considerar de modo sistemático el componente de cultura en la formación de hispanistas entiendo que la perspectiva multidimensional de currículos y planificación

de cursos y programas (STERN, H.,1993; COSTE, D. 1996) presenta avances considerables. En desarrollos posteriores, como los realizados en Brasil, el componente verbal específico pasa a ser entendido ya no sólo “de lengua”, sino de lengua-discurso, como detallaré en seguida al presentar una síntesis de la propuesta, a la que me he dedicado de forma detallada en trabajos anteriores (SERRANI, 2010) y que, según mi entender, posibilita articulaciones efectivas de lengua y cultura en el campo de la formación.

En una perspectiva multidimensional la progresión de contenidos y actividades no sucede exclusivamente a partir de la dimensión lingüística, sea en la perspectiva que fuere (tradicional, estructuralista, nocional-funcional, comunicativista, socio-interaccionista, semántico-discursiva, etc.), sino de forma interdependiente entre los siguientes componentes:

Currículo/Plan Multidimensional-Discursivo (MD)

- I. Componente MD Intercultural
- II. Componente MD de Lengua-Discurso
- III. Componente MD de Prácticas Verbales

El componente MD Intercultural corresponde a los contenidos culturales en función de los *territorios*, los *espacios* y los *momentos* histórico-culturales, de los *sujetos*, *identidades* y *grupos sociales de pertenencia o referencia* y de los *legados culturales* previstos en el currículo/planificación (STERN, 1993). Por mi parte, he insistido en la perspectiva *intercultural*, por considerar especialmente el contexto de partida de formadores y estudiantes/participantes, en contextos específicos de capacitación.

En el *componente MD de lengua-discurso*, como ya señalado, se prevee qué temas de lengua (clases de palabras, léxico, construcciones fono-morfo-sintáctico-enunciativas) serán enfocadas, consideradas tanto en su materialidad sistémica como en géneros discursivos determinados. Por ello, lengua y discurso son considerados de modo interdependiente. Los límites de espacio y la temática específica de este trabajo no permiten que desarrolle una discusión pormenorizada sobre la teoría del discurso⁵. Sólo llamaré la atención sobre tres nociones que son pilares de la concepción discursiva del lenguaje y a las cuales deben articularse los temas de lengua (tal como tratados en gramáticas didácticas o estudios teóricos que no desconsideran la

5 En trabajo reciente presente una síntesis teórico-metodológica de principios y procedimientos del Análisis del Discurso (Serrani, 2012).

perspectiva enunciativa⁶). Una noción es la de *intradiscurso*, referida a la secuencia verbal lineal en que ocurre toda palabra u otro rasgo segmental de la lengua. Éste es el nivel en que operan las formaciones imaginarias del discurso (representaciones de los interlocutores entre sí, del objeto del discurso y del contexto -inmediato y mediato- de la producción/comprensión verbal). La segunda noción es la de *interdiscurso*, que se refiere a la dimensión absolutamente implícita en el lenguaje (en el intradiscurso también hay dimensión implícita, pero ésta es recuperable en la formulación, por ejemplo, en cuanto al orden de la presuposición y de los subentendidos). En la dimensión interdiscursiva se trata de las memorias socio-históricas e inconcientes, constitutivas de todo sujeto del discurso. No por menos formulable es inexistente. Como dice Pêcheux, el interdiscurso está siempre produciendo efectos en las posiciones y construcciones discursivas de sentido (FOUCAULT, 1986; PÊCHEUX, M., 1990, 2009; ORLANDI, E. 2006, 1999; SERRANI, S., 2012). Para la tercera noción, la de *género discursivo*, tomo como referencia la concepción bakhtiniana, según la cual las formas específicas de los géneros resultan de los procesos de construcción verbal de sentidos en las diferentes esferas sociales, socio-históricamente concebidas. Para definir los géneros, como se sabe, Bakhtin destaca los componentes: contenido temático, construcción composicional y estilo (BAKHTIN, M., 2003). En un trabajo reciente, FANJUL (2012) muestra, a partir de un corpus de Estudios Hispánicos en Brasil, la relevancia de comprender la noción bakhtiniana de género discursivo no desde el punto de vista formal de un texto en tanto producto, sino desde el punto de vista del proceso sociocultural de construcción de sentidos. Es justamente esa perspectiva de proceso que intento movilizar en el enfoque del ejemplo en este texto, considerando también su pertinencia en cuanto a opciones de política lingüístico-cultural en los Estudios Hispánicos, como las muy bien planteadas y discutidas por autores como FANJUL (2011a); ALFARO LAGORIO (2011) y LAGARES, 2011).

Al componente MD de prácticas verbales corresponde la planificación de recursos y eventos de lectura, audición, escritura, producción oral y traducción, relacionadas entre sí y con los otros dos componentes anteriores (intercultural y de lengua-discurso). Un principio teórico-metodológico multidimensional-discursivo es la realización de las prácticas en actividades de taller. En éstas se enfatiza el proceso de trabajo conjunto de formadores y participantes. Los trabajos “para entregar al profesor” no están ex-

6 En la segunda parte ejemplificaré con referencias precisas.

cluidos, pero se da mayor relieve a los trabajos en los cuales el/la formador/a comparte la realización de actividades y en muchas de ellas también aprende con los aportes de los estudiantes, como intentaré mostrar en el ejemplo de la segunda parte.

Cabe señalar también que la opción por el término *práctica* está en consonancia con el hecho de no entender la producción y comprensión verbal como una mera “destreza” o “habilidad”, términos que parecen remitir predominantemente a experiencias individuales y que parecen movilizar memorias del ámbito físico⁷. Pero cuando el dominio cultural está en foco, cuando procuramos comprender los procesos discursivos que están en funcionamiento en la enunciación, es más adecuada la denominación de “práctica”, que posibilita directamente la inclusión de las prácticas verbales en el universo discursivo de las prácticas sociales, culturales e identitarias, involucradas en toda producción/comprensión significativa de una lengua en sociedad⁸. Específicamente en los Estudios Hispánicos, trabajos como los de CELADA (2004) y ZOPPI-FONTANA y CELADA (2009) muestran la pertinencia de esa concepción de práctica que supone lo sistémico de las lenguas totalmente imbricado en memorias socio-históricas de constitución subjetiva⁹.

Cultura y formación de hispanistas: un ejemplo de su relevancia a partir del poema “Ni colorín ni colorado” de Mario Benedetti

Como es crucial que toda reflexión sobre actividad docente esté vinculada a un contexto efectivo o previsto, comienzo situando que las consideraciones de esta sección suponen, en principio, un contexto programático de formación de profesores de lengua española y cultura hispánica en Brasil¹⁰. Comencemos por reproducir el poema-pivot del ejemplo que discutiré en seguida, a partir de los parámetros multidimensional-discursivos¹¹.

7 Tanto en el diccionario de la Real Academia Española como en otros, como el WordReference, en el caso de la palabra destreza, los ejemplos corresponden al ámbito del esgrima.

8 Para discusiones detalladas de las dimensiones sociales y subjetivas de las prácticas discursivas, ver KLEIMAN, 1995 y ORLANDI, 1999.

9 Es imposible referir aquí de modo exhaustivo los trabajos desarrollados en Brasil en esa fructífera perspectiva. Remito, así, al portal y a las Actas de los Congresos Nacionales de la Asociación Brasileira de Hispanistas – ABH, con trabajos producidos en Universidades y Centros Académicos de todas las regiones del país.

10 De hecho, tres de mis estudiantes de postgrado han utilizado este material em clases de formación de profesores de Español en universidad pública de ámbito federal y en facultad particular. Una doctoranda hizo ajustes para implementarlo en clases de Español de nivel medio.

11 Los números que anteceden versos y estrofas obviamente no pertenecen al poema. Fueron introducidos por mí para facilitar la ejemplificación posterior.

NI COLORÍN NI COLORADO – MARIO BENEDETTI

Buenos Aires, 3 de agosto (AF). Los dos niños uruguayos hallados en Chile días atrás fueron raptados en Argentina en septiembre de 1976, según la Asamblea Permanente de los Derechos Humanos. Los niños son Anatole Boris y Eva Lucía Julien Grisonas. La abuela de los niños, María Angélica Cáceres de Julien, envió una carta a la APDH hace más de un año, para denunciar la desaparición de su hijo, esposa y dos hijos, durante una operación policial efectuada en su domicilio, situado en San Martín, Arrabal Noroeste de Buenos Aires. (El Sol de México, 4 de agosto de 1979)

Y la muerte es el último país que el niño inventa. RAÚL GONZÁLEZ TUÑÓN

<p>1.</p> <p>1 Fue en valparaíso donde reaparecieron 2 en pleno año a del niño 3 por fin sanos y salvos 4 con escasa y suficiente memoria 5 eva lucía y anatole 6 niños del siglo veinte</p> <p>2.</p> <p>7 habían mediado las naciones unidas 8 y fotografías embajadas arzobispos 9 y una vez confirmadas las identidades 10 y obtenido el aval indispensable 11 de burócratas y estados mayores 12 desde montevideo fue a buscarlos la abuela 13 y es posible que todo vuelva a su cauce 14 pero ni colorín ni colorado 15 el cuento no se ha acabado</p> <p>3.</p> <p>16 valparaíso de terremotos y escaleras 17 donde cada escalón es una casa en ascuas 18 valparaíso de marineros y mercados 19 y costas de agua helada y transparente 20 había acogido a anatole y eva lucía 21 cuando en diciembre del setenta y seis 22 aparecieron en la plaza o higgins 23 a la deriva y tomados de la mano</p> <p>4.</p> <p>24 valparaíso de acordeones y tabernas 25 y olor inconfundible a sal y muelles 26 con un mar que complica los adioses 27 pero se encrespa con las bienvenidas 28 la ciudad de las proas les dio pan y cobijo 29 y también una esponja con la ardua misión 30 de borrar los poquísimos recuerdos 31 pero ni colorín ni colorado 32 el cuento no se ha acabado</p> <p>5.</p> <p>33 montevideo de milongas y cielitos 34 puerto también pero con otro aroma 35 con cantinas y bares de mala muerte 36 y jóvenes cadáveres también de mala muerte 37 quizá reciba a eva lucía y anatole 38 sin primavera porque es invierno crudo 39 sin cantos porque hay silencio estricto 40 sin padres porque desaparecieron</p>	<p>6.</p> <p>41 montevideo de lluvia a plazos 42 de muros con pregones irreverentes 43 de noche sin faroles pero con tres marías 44 quizá reciba a eva lucía y anatole 45 en el breve año internacional del niño 46 sin primavera sin canciones sin padres</p> <p>7.</p> <p>47 anatole sí recuerda a la madre caída 48 no ha olvidado aquella sangre única 49 ni al padre escondiéndolos en la bañera 50 para salvarlos del oprobio y los tiros 51 pero ni colorín ni colorado 52 el cuento no se ha acabado</p> <p>8.</p> <p>53 lo cierto es que montevideo y valparaíso 54 tienen más de un atributo en común 55 digamos la bruma y la nostalgia de los puertos 56 y esta oscura piedad en homenaje 57 al pobre año internacional del niño 58 que dentro de unos meses se termina</p> <p>9.</p> <p>59 así pues no sería de extrañar 60 que antes de que culminen las celebraciones 61 y a fin de que la lástima sea simétrica 62 aparecieran en la plaza zabala 63 o en villa dolores o en el prado 64 dos pequeños chilenos desgajados del mundo 65 tomados de la mano y a la deriva 66 y una vez detectados por la onu 67 y por fotografías embajadas arzobispos 68 comprobadas las identidades y obtenido 69 el aval de burócratas y estados mayores 70 viniera a recogerlos algún abuelo 71 a fin de reintegrarlos a su valparaíso 72 que seguramente los habría de esperar 73 sin primavera sin canciones sin padres</p> <p>74 pero ni colorín ni colorado 75 el cuento no se ha acabado</p>
---	---

BENEDETTI, Mario, 2009, Inventario Uno, p. 66.)

Sobre el componente MD intercultural

Una pregunta preliminar en este componente de planificación multidimensional discursiva es:

A qué territorios, espacios, momentos, sujetos y legados están relacionados los contenidos temáticos que un dado material permite explorar?

En el caso de “Ni colorín ni colorado” una respuesta inicial¹² es que el territorio corresponde al hispanoamericano del Cono Sur (principalmente, los países Chile, Uruguay y Argentina) y los espacios predominantes son los urbanos de las ciudades: Valparaíso, Montevideo y Buenos Aires, respectivamente, con especificaciones espaciales tales como plazas, bares, etc. En el epígrafe hay también referencia a México, dato relevante para responder a la pregunta sobre momento histórico: La fecha explícita (4 de agosto de 1979) corresponde a un período en el que ese tipo de noticia no era publicada en los países del Cono Sur, debido a la censura total existente en los medios de comunicación, en el contexto político de los regímenes dictatoriales. Otro elemento obviamente relevante para la contextualización espacio-temporal del texto es la época de producción y publicación del poema en el libro *Viento del exilio*, de 1981 (con poemas escritos por Benedetti entre 1980 y 1981).

En la propuesta multidimensional-discursiva, tal como reelaborada en Brasil, se insiste en dar relevancia a la dimensión *intercultural*, considerando especialmente en los contextos de formación la cultura de partida de estudiantes y de profesores (en el caso de no ser hablantes nativos de Español). Por ello, el hecho de que Brasil está directamente relacionado con la solución del asunto tratado en el poema de Benedetti refuerza la pertinencia de ejemplos como éste en contextos brasileño. En verdad, la abuela biológica uruguaya encontró a sus nietos en Chile gracias a la entidad brasileña *Clamor*, dedicada a la defensa de los derechos humanos y apoyada directamente por el arzobispo de la Arquidiócesis de São Paulo en ese momento, Monseñor Paulo Evaristo Arns. Las actividades de la entidad *Clamor* están documentadas en el libro del periodista Samarone LIMA (2003): *Clamor a vitória de uma conspiração brasileira*. En esa obra se describen las actividades que llevaron a encontrar a los niños Anatole y Eva Lucía Victoria Julien, referidos en el poema. Por ello, en cuanto a la pregunta sobre sujeto(s) del parámetro cultural multidimensional-discursivo, este poema,

¹² Como veremos, a medida que el análisis/planificación avanza hay ampliaciones, ahondamientos o mayores especificaciones.

ahora pensado como material para la formación, moviliza, entre otros, el tema cultural identitario y las migraciones, en un caso especial, históricamente determinado: la desterritorialización efectuada directamente por agentes de Estado (especie de migración que difiere de las situaciones de exilio “típicas”). Y en términos socio-históricos concretos, cabe observar que no se trató de un caso aislado. Aunque se hubiera tratado de un único caso, la reflexión sobre el mismo habría sido igualmente relevante. Pero la entidad *Abuelas de Plaza de Mayo* informa en su página web que ya logró encontrar 109 nietos retirados de sus familias y apropiados ilegalmente durante el contexto dictatorial. A partir de datos históricos documentados *Abuelas* afirma que falta recuperar aproximadamente 500 nietos más. El último, según información en el sitio de la entidad fue encontrado el 7 de agosto de 2013. En la tabla siguiente constan los nombres de los primeros y últimos niños hallados (con vida, los primeros fueron los que motivaron el asunto de este poema y para cuyo hallazgo participó la organización brasileña *Clamor*):

1978	1 GINÉS SCOTTO Emiliano Damián (niño con síndrome de down, fallecido en ese año)
1979	2 JULIEN GRISONAS Anatole Boris
	3 JULIEN GRISONAS Victoria Eva
	(...)
2012	106 GAONA MIRANDA Pablo Javier
	107 MORENO María de las Mercedes
	108 MALNATI COUTOUNÉ (no llegó a nacer)
2013	109 ATHANASIU LASCHAN Pablo Germán
	(La lista completa completa consta en: http://www.abuelas.org.ar)

En cuanto al tópico de legados previsto en el parámetro intercultural, además de la riqueza cultural de las ciudades presentes en el poema (volveré a esto al tratar sobre prácticas verbales en la planificación), la existencia de grupos de actividad intercultural tan importantes como *Clamor* y organizaciones tan efectivas y simbólicas para la recuperación histórica de la memoria reciente del Cono Sur, como *Abuelas de Plaza de Mayo* (indicada reiteradas veces para el Premio Nobel de la Paz) son legados culturales iberoamericanos incuestionables en función de la construcción democrática en el continente y el mundo. Otro legado cultural del ejemplo, está representado

obviamente por la obra del uruguayo Mario Benedetti. En un contexto en el que en algunos contextos se afirma que “no se lee poesía”¹³, Benedetti es uno de los escritores más leídos de la lengua española. Además de las numerosas ediciones de sus libros individuales, su *Inventario uno*, que reúne toda su poesía hasta 1985 tenía 77 ediciones (varias de ellas en España) y su *Inventario Dos* (poesía entre 1986 y 1991) estaba en la 23ª. edición, en 2002, cuando fue publicado su *Inventario Tres (con la poesía 1991-2001)*, ahora ya con con reimpressiones en 2004 y 2006 y segunda edición en 2010 (BENEDETTI, Mario, 2010, p.7). Obviamente, esto último corresponde a la acepción de cultura en tanto producción artística, y son conocimientos culturales relevantes en la formación en Estudios Hispánicos.

Sobre el componente MD de lengua-discurso

La lengua es condición material de todo discurso, pero no es preexistente. Ambas instancias, la lengua y el discurso, son concomitantes. De todos modos, en función de una exposición ordenada, comenzaré por referirme a géneros discursivos y en seguida me concentraré en temas de lengua para cuyo estudio este material puede ser adecuado, sea por su recurrencia en el texto (poema) sea por su relevancia desde el punto de vista sistémico-comparatista en la enseñanza de Español a brasileños.

Aunque estemos en presencia de un único texto, obviamente del *género poético*, en su heterogeneidad discursiva resuenan: *el género discursivo periodístico* – en el primer epígrafe-, *el género de narración de cuentos infantiles* – en el ritornelo, a su vez destacado en el título, y *el género discursivo institucional-burocrático* – en la segunda y en la última estrofa. Por supuesto, esos diferentes géneros están metamorfoseados en el poema, pero eso no impide que elementos que les son propios puedan ser considerados para el trabajo de formación sobre diversidad enunciativa en clases de lengua y cultura.

Comenzaré por algunas observaciones sobre el género en que “Ni colorín ni colorado” circula, es decir, el poético, con especificidades expresivas que no deben ser descuidadas evidentemente. Por ello, aún no siendo nuestro objetivo profundizar sobre las numerosas definiciones existentes de poesía (que incluso suelen diferir según distintos ángulos de enfoque), igualmente, me parece oportuno recordar palabras de dos grandes poetas hispanoamericanos. Para Borges, por ejemplo, “el verso tiene

13 Para el sostén ideológico de afirmaciones como ésta, el discurso se apoya en datos sobre ventas, pero que cuyo peso en términos no exclusivamente comerciales debe ser relativizado, si observamos el crecimiento exponencial de sitios y blogs dedicados al género poético.

dos obligaciones: comunicar una instancia precisa y tocarnos físicamente, como lo hace la presencia del mar”, y para Octavio Paz: “Reducida a sua forma más simple y esencial, el poema es una canción. Una canción no es ni discurso ni explicación” (BORGES, J. L. y PAZ, O., *apud* KENNEDY, X. J. & GIOIA, D., 2002, p 378). Entre los teóricos, Eagleton, en un libro dedicado exclusivamente al género poético, después de su definición aparentemente prosaica (“Un poema es una expresión verbal ficcional e inventiva en la cual es el autor, y no la impresora o el procesador de texto, quien decide donde las líneas deben terminar” (EAGLETON, 2008, p. 25))¹⁴, observa:

“los poemas nos hacen cosas tanto como nos dicen cosas, son eventos sociales al mismo tiempo que artefactos verbales. Y la noción de evento verbal – de lenguaje como actividad práctica – fue conocida por los antiguos como retórica (...). Retórica significa lenguaje organizado de un modo a alcanzar determinados fines, y eso implica tomar en cuenta un buen número de consideraciones: la naturaleza material del lenguaje mismo, la manera en que sus recursos formales operan, la naturaleza y capacidades del destinatario y la situación social en la cual el evento ocurre. Un término moderno para eso es: discurso, que significa lenguaje captado en su ocurrencia social concreta inseparable de su contexto. Es el lenguaje visto como una relación entre sujetos humanos, antes de que visto en su perspectiva formal y abstracta. (...) Por ello cabe preguntarse tanto sobre qué es lo que un poema está tratando de decir como sobre qué es lo que un poema está tratando de hacer” (EAGLETON, 2008, p. 90).

Los objetivos de este trabajo no están concentrados en el análisis literario del poema, sino en presentar un enfoque no dicotómico de lengua-literatura (BRAIT, B., 2002) para la reflexión sobre cultura-lengua en la formación de hispanistas (KULIKOWSKI, M. Z., 2001). Por ello, lo que sigue se sitúa en el marco de destacar marcas genéricas del discurso. Así, me referiré brevemente a dos estrofas para señalar recursos movilizados por el poeta en su creación.

En “Ni colorín ni colorado” están presentes varios de los rasgos característicos del estilo de Benedetti que, como señalé en un trabajo anterior¹⁵, está marcado por la levedad de expresión, la ausencia de hermetismo, la selección léxica con marcas de registro coloquial, la ironía y el humor, que, como bien dice ORGAMBIDE (2009, p. 24) puede presentar diferentes grados que puede llegar a ácido, corrosivo e insoponible o también ser el “buen humor” para tratar temas graves o difíciles, como es el

14 Como observa el autor, él, a propósito, no desea referirse a rima, metro, ritmo, imágenes y otras figuras, para poder incluir en ella todos los tipos de poesía, en muchos de los cuales no están presentes esos recursos generalmente atribuidos al género.

15 Serrani, Univ. de Milán, Italia, 2013, p. 252.

caso en este poema. Veamos un ejemplo en la estrofa 5, con resonancias en el último verso, antes del ritornelo final:

“montevideo de milongas y cielitos
(...)
Con cantinas y bares de mala muerte
Y jóvenes cadáveres también de mala muerte
(...)
sin primavera porque es invierno crudo
sin cantos porque hay silencio estricto
sin padres porque desaparecieron” (estrofa 5).
(...)
“sin primavera sin canciones sin padres” (estrofa final).

Con imágenes aparentemente sencillas pero muy poderosas, construidas (intra-discurso) con lenguaje informal (“bares de mala muerte”) Benedetti construye la representación de sociedades bajo censura (“silencio estricto”), sin alegría por falta de democracia (“sin primavera”, “sin cantos”) y con hechos de violencia de Estado (“cadáveres de mala muerte”, “sin padres porque desaparecieron”). Observemos también en la estrofa 7 otro ejemplo que ilustra la delicadeza y al mismo tiempo la contundencia de su construcción poética:

anatole sí recuerda a la madre caída
no ha olvidado aquella sangre única
ni al padre escondiéndolos en la bañera
para salvarlos del oprobio y los tiros

En esa estrofa podría ubicarse un climax del poema en función de la verdad histórica (interdiscurso), implícita también en el ritornelo y el título. Además, otro elemento que desearía destacar es el juego sistemático de contradicciones en las construcciones metafóricas e metonímicas, como por ejemplo en la estrofa 4:

la ciudad de las proas les dio pan y cobijo
y también una esponja con la ardua misión
de borrar los poquísimos recuerdos

A la representación del acogimiento en Chile (“pan y cobijo”) el poeta asocia un sentido de lavado cerebral, representado como no fácil (“ardua misión”) y construido metonímicamente por la palabra “esponja”.

El ritornello:

pero ni colorín, ni colorado
el cuento no se ha acabado

retoma cuatro veces en el poema la expresión del título. Interesa observar que está encabezado por un conectivo de contraste, reforzado también por negativas múltiple, construyendo una fuerte respuesta de oposición dialógica (BAKHTIN, M., 1981 e 2003) al discurso del olvido y a favor de la necesidad de explicaciones históricas¹⁶. Para ello, movilizandando memorias del discurso infantil (en consonancia con la edad de los protagonistas del asunto) el poeta introduce, irónicamente, el *género discursivo de la lectura de cuentos infantiles*, con la contradicción implícita de representaciones de tranquilidad y amor paterno, generalmente asociadas a esos momentos de lectura infantil (como se sabe, al finalizar la lectura de un cuento, los niños pueden querer que continúe la narración y la expresión usada para finalizar el evento discursivo es: “Y colorín, colorado, este (o el) cuento se ha acabado” (o se ha terminado). Con las simples cuatro palabras del título “Ni colorín ni colorado” Benedetti produce innumerables efectos polisémicos, pero el hecho de esta resonancia posibilita que también haya exploración discursiva de ese género en particular y prácticas de taller sobre expresiones en la narración de cuentos infantiles.

Los otros dos géneros discursivos manifiestos en la materialidad del poema también pueden ser relevantes para tratar temas de lengua española como los siguientes, que destaco por su recurrencia:

1) la voz pasiva plena o perifrástica (verbo ser conjugado + participio + agente), en su forma totalmente explícita o con elisiones del auxiliar ser, o implícita con topicalización (anteposición) o no del participio y

2) el uso de pronombres personales átonos-objeto directo, después de infinitivo y gerundio y delante de verbos transitivos conjugados, en voz activa.

A continuación constan subrayadas marcas de formas pasivas y apasivadoras en el *género periodístico* del epígrafe:

Buenos Aires, 3 de agosto (AF). Los dos niños uruguayos hallados en Chile días atrás fueron raptados en Argentina en septiembre de 1976, según la Asamblea Permanente de los Derechos Humanos. Los niños son Anatole Boris y Eva Lucía Julien Grisonas. La abuela de los niños, María Angélica Cáceres de Julien, envió una carta a la APDH hace más de un año, para denunciar la desaparición de su hijo, esposa y dos hijos, durante una operación policial efectuada en su domicilio, situado en San Martín, Arrabal Noroeste de Buenos Aires. (El Sol de México, 4 de agosto de 1979)

16 En cuanto a temas de lengua, evidentemente el ritornelo permite tratar también el uso de conectivos para la construcción de argumentos contrastivos.

En términos discursivos, puede observarse predominio de ausencia de agente en el texto del epígrafe. En los fragmentos siguientes, pueden observarse construcciones con resonancias de discurso institucional-burocrático, en dos estrofas (2 y 9, que en términos de construcción composicional (BAKHTIN, 2003) es sintomático que Benedetti ubique al comienzo y al final del poema):

y una vez confirmadas las identidades
y obtenido el aval indispensable
de burocratas y estados mayores (estrofa 2)
(...)
y una vez detectados por la onu
y por fotógrafos embajadas arzobispos
comprobadas las identidades y obtenido
el aval de burócratas y estados mayores (estrofa 9)

Evidentemente, el poeta, de acuerdo con la típica ironía de su estilo, moviliza esas construcciones lingüísticas con resonancias de discurso burocrático, para producir diferentes efectos semánticos, pero eso también puede ser aprovechado en contextos de formación para detenernos en esas marcas y reflexionar sobre formulaciones típicas de otros géneros discursivos (volveremos a esto en la sección de prácticas verbales).

En cuanto al segundo tema de lengua, el uso de pronombres personales átonos, veamos ejemplos en tres estrofas del poema (2, 7 y 9):

desde montevideo fue a buscarlos la abuela (estrofa 2)
(...)
anátóle sí recuerda a la madre caída
No ha olvidado aquella sangre única
ni al padre escondiéndolos en la bañera
para salvarlos del oprobio y los tiros (estrofa 7)
(...)
así pues no sería de extrañar
que antes de que culminen las celebraciones
(...)
viniera a recogerlos algún abuelo
a fin de reintegrarlos a su valparaíso
que seguramente los habría de esperar (estrofa 9)

Vemos allí reiterados ejemplos de uso de pronombre personal átono en función de objeto directo, principalmente después de infinitivo o gerundio y también delante de verbo conjugado. Sin haber partido de las “marcas gramaticales” sino del tema cultural, es posible organizar planificaciones para el trabajo con las mismas, articu-

lando lengua y cultura, al detenerse en la materialidad lingüística recurrente para la construcción de sentidos textual-discursivos.

Sobre el componente MD de prácticas verbales

Antes de referirme a cada una de las prácticas desearía recordar que no estoy aquí “preparando clases”, pues para ello sería necesario referir alumnos y contextos determinados. En esta sección discuto lineamientos en una ilustración programática, para reflexionar sobre la movilización de temas de cultura en la formación en lengua y estudios hispánicos. En función de contextos efectivos de enseñanza o formación de profesores, estas reflexiones recibirían necesarios ajustes o eventuales cuestionamientos para realizaciones efectivas¹⁷. Además, aunque discuta o comente técnicas y recursos, evidentemente no se trata tampoco de “recetar” los que son mejores o más novedosos. Los lectores de este texto que sean formadores o profesores leerán en esta sección sobre prácticas que seguramente ya realizan y ciertamente deben conocer otras mejores y más adecuadas al contexto en que actúan. Mi propósito aquí es presentar una discusión teórico-práctica¹⁸, ilustrando interrelaciones sistemáticas de contenidos de cultura y previsión de prácticas verbales en una planificación que supone situaciones de formación, en el aula o fuera de ella (reflexión implícita sobre cursos a distancia), en el ámbito del hispanismo, considerando especificidades enunciativas y el contexto brasileño (CELADA, M. T. y GONZÁLEZ, N., 2001) y teniendo como referencia la concepción discursiva del lenguaje (SERRANI, 2012).

Sobre Lectura (L): L-1 (Lectura, cultura y no dicotomía lengua-literatura): Lecturas silenciosas del poema. A partir de los procedimientos sobre lectura de poesía en contexto educacional propuestos por KENNEDY y GIOIA (2002, p. 6) y sobre actividades concentradas y silenciosas (KLEIMAN Y SEPULVEDA, 2012, p. 20-21)¹⁹, podrían considerarse mínimamente tres lecturas: la primera, global, sin detenimiento en palabras o expresiones desconocidas; la segunda, minuciosa, para la cual sería necesario el uso de diccionario y/o aclaraciones del formador/profesor sobre léxico, usos y registros de palabras o expresiones y la tercera lectura, para establecer los tópicos centrales que permi-

17 Como, de hecho, discutimos con miembros de mi grupo de investigación en la Unicamp que implementaron esta propuesta y con este poema en sus actividades docentes.

18 Debido a ello menciono y comento referencias teóricas en las que me apoyo para tratar elementos de cada práctica.

19 La obra de Kleiman y Sepulveda (2012) está dedicada a la enseñanza de Portugués en el contexto de la enseñanza en escuelas públicas de la periferia de ciudades brasileñas, un contexto en el que cada vez más es necesario considerar en los Estudios Hispánicos en Brasil.

tirían formular un texto (como el previsto abajo en **E-1**) sobre el asunto del poema. **L-2** (*Lectura y cultura/territorios y espacios*): Trabajo de búsqueda y lectura (individual o en grupos, en clase o no, en Internet y/o en libros/otros recursos)²⁰ de textos que permitan responder preguntas referidas al asunto del poema²¹. como las siguientes: Por qué, en cuanto al asunto, Benedetti dice en las estrofas 3 y 4 de “Ni colorín ni colorado”: “Valparaíso de terremotos y escaleras”; “y olor inconfundible a sal y muelles”?; y en las estrofas 5 y 6: “Montevideo de milongas y cielitos”; “de muros con pregones irreverentes”? Veamos dos ejemplos relacionados con el verso 16 de la estrofa 3, extraídos de un estudio de caso que realicé en la Unicamp con docentes que enseñan a alumnos con conocimientos de nivel inicial e intermedio de lengua española, respectivamente:

VALPARAÍSO – ACTIVIDAD SÍSMICA

Valparaíso es una ciudad sísmicamente activa, con grandes terremotos que la han golpeado en: 1730, 1822, 1906, 1985, 2010. Estas fechas individualizan algunos de los movimientos más destructivos. De éstos el Terremoto ocurrido en 1906 es el más devastador que se ha registrado en Valparaíso, causando destrozos en prácticamente toda la ciudad, en zonas residenciales y productivas, seguidos de grandes incendios debido a la rotura de las cañerías de gas. En el lado humano dejó 3.000 muertos y más de 20.000 heridos.

([http://wikipedia.orange.es/wiki/Valpara%C3%ADso_\(ciudad,_Chile\)](http://wikipedia.orange.es/wiki/Valpara%C3%ADso_(ciudad,_Chile)) Consultado en 13/08/2013)

El terremoto que azotó **Valparaíso** en 1906 dejó prácticamente destruida toda la ciudad. Los **relatos de los testigos** presentes dan cuenta de la magnitud de la destrucción y el espanto de aquellos atrapados en los escombros.

A pesar del estado de la ciudad, las autoridades se organizaron rápidamente para establecer redes de socorro para los damnificados. La labor del doctor José Grossi fue fundamental para contrarrestar los efectos de las plagas y epidemias que siempre surgen tras un terremoto; aun así, éste dejó un número de tres mil víctimas fatales. A continuación se incluye íntegro su **libro** sobre su trabajo médico en la ciudad una vez ocurrido el desastre. Otro hecho importante fue la creación en ese mismo año del **Servicio Sismológico de Chile**, el cual tuvo como primer director al francés Fernand de Montessus de Ballore y estaba bajo la tuición de la **Universidad de Chile**. En medio de esta catástrofe, se produjeron pillajes y saqueos, ante los cuales se ordenó fusilar a quien se encontrara realizando dichos actos. Sin embargo, existe una controversia en torno a los excesos cometidos por estas medidas, pues se presume que un número importante de los fusilados no habría sido culpable de estos delitos.

BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. “Valparaíso”, en: Los terremotos en Chile (1570-2010). Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-97953.html>. Cons. en 13/08/2013)

20 En una eventual realización con clase numerosa, cada grupo podría dedicarse a un mismo verso, enriqueciendo así la variedad de textos y talleres de debate o reformulación, como los descriptos al ilustrar las prácticas siguientes.

21 Sobre la insuficiencia de restringir la dimensión semántica al contenido-asunto de un texto, ver lo discutido en la práctica A-3.

Para una práctica como la ilustrada en L-2 actualmente, como se sabe, es factible la relación con múltiples lenguajes propiciados por los desarrollos tecnológicos²². Es importante en este caso la reflexión sobre autoría, no sólo en el lenguaje verbal, sino en fotos, imágenes y otros lenguajes. Además, estas prácticas están, obviamente, relacionadas con las de escritura y producción oral (ver abajo E-5 y PO-4). **L-3** (*Lectura y sistema de la lengua*): Lectura de sección, capítulo o unidad de gramática pedagógica, texto teórico sobre formas y usos de pronombres personales átonos (GONZÁLEZ, N. 1999, especialmente, p. 167-168 ; 173-174); GÓMEZ TORREGO, L., 2011, p. 108-110; FANJUL, A., 2011, p. 60-63, entre otros). **L-4** (*Lectura y legados culturales*): Lectura en casa de partes del libro *Clamor – A Vitória de uma Conspiração Brasileira* de S. Lima. El libro, como sabemos, está en Portugués. Esto no representa un problema. En las propuestas que toman en cuenta el plurilingüismo, tales como las del reconocido lingüista aplicado Daniel COSTE a lo largo de su obra, algo prioritario en el contexto contemporáneo es la lectura en más de una lengua (en este caso la nativa) para producir en la lengua meta (lo que permite también relacionar la prácticas, ver producción oral PO-3). **L-5** (*Lectura, lengua-discurso y género periodístico*): Comparaciones intertextuales y discursivas entre el texto periodístico en el epígrafe y otros. A continuación, un ejemplo extraído del sitio de *Abuelas de Plaza de Mayo*:

Abuelas de Plaza de Mayo anuncia con enorme felicidad la restitución de la identidad de Pablo Germán Athanasiu Laschan, otro de nuestros nietos robados por el terrorismo de Estado, secuestrado junto a sus padres el 15 de abril de 1976 cuando tenía solo cinco meses y medio. En abril de este año, Pablo fue contactado por integrantes de Abuelas y hace cerca de un mes accedió voluntariamente a realizarse el examen inmunogenético que logró determinar, en un 99,99 por ciento, su pertenencia al grupo familiar Athanasiu Laschan (...).

(Disponible en www.abuelas.org.ar, consultado em 12/09/2013).²³

L-6 (*Lectura, lengua-discurso y género institucional burocrático*): Comparaciones intertextuales y discursivas entre las alusiones al discurso burocrático en el poema y otros, como el siguiente retirado del sitio de una empresa de administración de datos electrónicos:

Primeros pasos para la elevación a una instancia superior:

²² Para trabajos específicos com problematizaciones en el área de tecnología, ver SOTO, U.; MAYRINK, M.; GRE-GOLIN, I. (2009).

²³ Otro ejemplo directamente relacionado con el caso específico en el asunto del poema em: "Pensé que moría antes de los 40 años" Victoria Julien, hija de desaparecidos, disponible en http://historico.elpais.com.uy/Suple/DS/09/03/01/sds_401551.asp.

Llame al soporte al 1-877-486-9273 o solicite elevar su solicitud de soporte a una instancia superior. Tanto el técnico asignado a su solicitud de soporte como su administrador o el gerente de turno pueden elevar una solicitud de soporte a una instancia superior.

(En <http://www.vmware.com/ar>, consultado en 13/09/2013).

Sobre audición (A) – A-1 (Audición y el género poético): Audición de la lectura en voz alta del poema, realizada por el/la formador-a y otros participantes. **A-2 (Audiovisual y cultura):** Audición/visión de entrevistas realizadas a Anatole, adulto, en 2013 por la televisión chilena, que incluyen lecturas de trechos del poema “Ni colorín ni colorado”, realizadas por el conductor del programa chileno, disponibles por ejemplo en youtube en:

<http://www.youtube.com/watch?v=jPl2nRC3Ujc> y
<http://www.youtube.com/watch?v=nH6VC7kXVOc>

A-3 (Audición y sistema de la lengua): Audición de explicaciones del formador-a/profesor-a sobre usos de pronombres personales átonos y de preguntas elaboradas a partir de los versos (9, 10, 12, 20,28, 30,37,44,47,48,49,50,55, 56, 64,70,71,72) del poema, de modo que sus respuestas requieran utilizar los referidos pronombres, como por ejemplo: En cuanto al contenido-asunto, ¿Benedetti dice que Anatole recuerda a su madre caída? (Sí, *la* recuerda) ¿Qué hizo el padre con los niños? (*Los* escondió en la bañera) ¿Por qué lo hizo? (Para *salvarlos*) (práctica relacionada con la producción oral PO-2). Como sabemos, éstas son meras preguntas de contenido y el trabajo con la dimensión semántica de un texto va mucho más allá de meras constataciones de contenido explícito. Además, preguntas de este tipo, basadas en la construcción estructural, figuran en numerosos manuales de enseñanza de lengua, en general de asuntos variados y muchas veces desconexos. El pequeño aporte aquí consiste en la práctica articulada directamente con el tratamiento de tema poético-cultural. Obviamente, esas cuestiones de mero contenido factual, son sólo un ángulo básico de enfoque, que se considera ingegrado al conjunto de prácticas de taller. **A-4 (Talleres de audición):** consistentes en escuchar las presentaciones preparadas por los otros colegas (como las descritas en las prácticas de producción oral (PO)), durante las cuales, considerando la corrección y ajustes de la función formadora, se propone durante la audición de las producciones de los participantes, el formador-a realice anotaciones que después serán públicas (en pizarrón o recursos que permitan proyección o di-

seminación) de expresiones que en cualquier nivel de análisis (fonético-fonológico, morfosintáctico, de registro, enunciativo-discursivo, etc.) requiera comentario de refuerzo positivo o de corrección o ajuste (esta indicación es para que quien esté hablando no se sienta cohibido por el hecho del formador escribir, pues eso no está previsto sólo para situaciones que merezcan comentarios e no meramente porque habría “errores”).

Sobre escritura (E) – E-1 (Escritura y asunto cultural): Escritura en prosa de una síntesis del asunto del poema. Para algunos, esta propuesta de parafrasear sintéticamente un poema puede sonar sacrílega, con respecto a la poesía. Evidentemente, los sentidos y los efectos polisémicos producidos por Benedetti en “Ni colorín ni colorado” se constituyen en la forma poética y sólo en ella. Pero interrogarse sobre asuntos predominantes y su expresar su formulación de forma escrita son factibles a partir de cualquier género del lenguaje verbal (EAGLETON, T. (2008, p. 21). Avanzando a partir de los lineamientos de KENNEDY Y GIOIA (2002, p. 6) para esta práctica, entre contextualizaciones discursivamente posibles, ilustro con una simulación contextual (implementada en nuestros estudios de caso) en la cual los participantes comentaron el asunto del poema leído a un destinatario hablante (nativo) de Español, que no lo conocía. Pueden considerarse, entonces, contextos de simulación o no, pues debido a los recursos tecnológicos actuales, como se sabe, puede ser un contexto de envío efectivo por correo electrónico a un interlocutor real. **E-2 (Escritura y sistema de la lengua):** Realización de ejercicios escritos sobre uso de pronombres personales átonos, a partir de gramáticas pedagógicas o manuales de la lengua. El género material o manual didáctico forma parte de las condiciones de producción del discurso de formación. Considero que propuestas como la multidimensional-discursiva contribuyen en la dirección de lo que decía Cunningsworth a lo largo de su obra decía sobre los libros didácticos: no ser “masters” (que los profesores sigan), sino que los verdaderos “masters” sean los profesores/formadores de profesores; pero eso no significa que los libros didácticos no tengan funciones relevantes, considerando que forman parte de las condiciones de producción del discurso formativo²⁴. **E-3 (Escritura y lengua-discurso – léxico):** elaboración de lista escrita de enunciados del poema, con palabras o expresiones desconocidas antes de su lectura. Escritura de otros

24 En el área de lengua española, en los últimos años se han producido en Brasil materiales didácticos que en sucesivas ediciones vienen perfeccionando la consideración del componente cultural, como por ejemplo em CABRAL BRUNO, F. et alii (2004).

enunciados haciendo uso de esas palabras y expresiones recientemente conocidas, suponiendo, por ejemplo, contexto semejante al previsto en **E-1. E-4** (*Escritura y sistema de la lengua*): Respuestas escritas a preguntas elaboradas como las de la práctica **A-3. E-5** (*Escritura y lengua-discurso*): Taller de reformulaciones a partir de textos en los géneros aludidos en el poema (práctica relacionada con **L-2** y **L-4** o con otros textos aportados por los participantes en sus búsquedas para las presentaciones previstas en las prácticas de producción oral (**PO**). Para la reflexión relacionada con este tipo de taller considero relevantes los lineamientos de FABRE y CAPPEAU (1996)²⁵, que distinguen agregados esperados (antecedidos por expresiones como “es decir”, “o sea” y semejantes) y agregados no esperados (realizados a partir de formulación de hipótesis, ejemplos, argumentaciones contrarias, ejemplificaciones, etc.) en determinados puntos que permiten expandir los textos de base.

Sobre producción oral (PO) - PO-1 (*Producción oral y expresión sonora en el discurso poético*): Lecturas en voz alta del poema (integral o por partes, dependiendo del grupo). **PO-2** (*Producción oral, sistema de la lengua y contexto*): Respuestas a preguntas de contenido, como las descritas en **A-3. PO-3**: (*Producción oral, lengua discurso y posiciones enunciativas*): Taller de relatos, exposiciones y debates sobre trechos del libro de S. Lima sobre la organización *Clamor* de derechos humanos. **PO-4** (*Producción Oral con preparación previa – talleres*): Preparación de presentaciones sobre características territoriales, históricas y socioculturales de las ciudades de Valparaíso y Montevideo. **PO-5** (*Producción Oral con preparación previa – talleres*): Preparación de presentaciones sobre el legado cultural de Mario Benedetti y su obra.

Por limitaciones de espacio en este texto no podré ocuparme de la traducción, pero no quiero dejar de hacer una observación sobre ese tema. En los desarrollos que hicimos en Brasil de la propuesta MD, siempre destacamos el trabajo con traducciones existentes o posibles para la formación hispánica en general y no sólo para quien piensa especializarse en el área de traducción. Por ejemplo aquí, una discusión sobre traducciones de la expresión “ni colorín ni colorado” (Morreu Vitória e acabou a história?, outras?) puede propiciar significativas reflexiones metalingüísticas y metadiscursivas sobre el discurso de narración de cuentos infantiles y prácticas socioculturales relacionadas.

25 Discuti ejemplos en lengua española de esos lineamientos para práctica de reformulación escrita en Serrani, 2010, p.114-117.

Consideraciones finales

Retomando las distintas acepciones de la noción de cultura tratadas en la primera parte, el enfoque discursivo-cultural del poema permitió discutir diferentes hechos socioculturales lamentablemente “característicos” (una de las acepciones de cultura) en el contexto dictatorial del Cono Sur hispanoamericano, en que la “civilidad” (otra acepción de cultura) fue atropellada por la brutalidad de Estado que, entre otros efectos trágicos, provocó migraciones, por exilio, y por otras desterritorializaciones forzadas como las del asunto del poema de Benedetti (otro hecho cultural en su 3ª. acepción). Su materialidad verbal también permite el detenimiento en importantes temas de lengua e identidad (cuarta acepción de cultura): En verdad, no se debe olvidar que todo el proceso que desencadenó la acción de la entidad brasileña *Clamor* y finalmente la ubicación de los niños partió del hecho de que ellos no hablaban la variedad de lengua española chilena, sino la rioplatense, elemento crucial en la construcción de sus memorias identitarias.

Acredito que la movilización de la propuesta multidimensional-discursiva haya podido mostrar que el texto, en este caso el poema, no es pretexto para otras cosas, sino que es crucial en sí, en sus materialidades lingüística e histórico-cultural. Desearía registrar también que tanto en éste como en otros estudios de caso que realicé implementando este tipo de propuesta multidimensional, muchos de los conocimientos sobre temas culturales fueron adquiridos o profundizados al realizar las búsquedas indicadas en cada parámetro²⁶. En cuanto a los procedimientos, cabe registrar además que, aunque por motivos de exposición aquí estén tratadas las dimensiones teórica y práctica, sucesivamente, en la primera y la segunda parte, el trabajo de análisis y reflexión ha sido en espiral teórico-práctica, avanzando y profundizando al alternar, por retornos constantes, a una y otra dimensión. Y aunque los temas culturales puedan ser de gran vastedad y ello dificultar su tratamiento sistemático en contextos de formación, hoy en día, como sabemos, muchos de esos problemas (para “conseguir materiales”, etc.) están resueltos, en función de la navegación en Internet. Pero como bien dice siempre Daniel COSTE (1996), el navegador necesita brújula. Mi propuesta es que los parámetros multidimensional-discursivos

26 Personalmente, en este caso concreto, amplié conocimientos sobre la entidad brasileña de derechos humanos *Clamor*, sobre descubrimientos recientes de la entidad *Abuelas de Plaza de Mayo*, sobre modos de vida en ambientes de cultura antissismica, entre otros conocimientos.

funcionen como una brújula que oriente y contribuya en navegaciones y en la investigación, con la finalidad de articular sistemáticamente las dimensiones de cultura, lengua-discurso y prácticas verbales, lo que, según entiendo, podrá traer beneficios substanciales en la formación de hispanistas (*).

(*) Agradezco a la FAPESP y al CNPq el apoyo dado a mi investigación.

Referências

- ALFARO LAGORIO, Consuelo. (2011). Norma e Bilingüismo no Español Americano – O Caso Andino, em LAGARES, X.; Bagno, M. (Orgs.). *Política da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, p. 193-214.
- BAKHTIN, Mikhail. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (1981). *Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. Contribution à une poétique sociologique* em Todorov, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, pp. 181-215.
- BENEDETTI, Mario. (2009). *Inventario Uno (Poesía 1950-1985)*. Buenos Aires: Seix Barral.
- BRAIT, B. (2002): “Língua e literatura: uma falsa dicotomia”. *Revista da ANPOLL* 8, jan-jun. 2002. São Paulo: Humanitas, ISSN 1414-7564, pp. 187-206.
- CABRAL BRUNO, F.; MENDOZA, M. A. C. L. (2004). *Hacia el español-curso de lengua y cultura hispánica. Libro del profesor* (ed. reformulada - 6ª. ed.). São Paulo: Editora Saraiva.
- CELADA, María Teresa. (2004). Aspectos da subjetividade do brasileiro especialmente convocados no proceso de aprendizado de español. *Síntesis*, v. 8. Campinas: IEL/ UNICAMP, p. 85-99.
- CELADA María Teresa; GONZÁLEZ, Neide. (2001). El contrapunto de dos lenguas: Los argentinos somos así. Brasileiro é assim mesmo.. *Revista Eletrônica E Le da Editora Espasa Calpe, Madri*, v. 1, 2001.
- COSTE, Daniel. (1996). Multimédia et curriculum multidimensionnel. Em COSTE, D. *Multimédia et stratégies d'apprentissage des langues*. Lille: Presses de l'Université de Lille 3, p. 41-50.
- EAGLETON, Terry. (1997). Discurso e Ideologia. Em *Ideologia. Uma Introdução*. Tradução de Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Editora da Unesp/Editora Boitempo.
- _____. (2005a). *A Idéia de Cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora da Unesp. 1ª. Edição inglesa: 2000.

- _____. (2005b). *Depois da Teoria – Um Olhar Sobre os Estudos Culturais e o Pós-Modernismo*. Tradução: Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (2008). *How to Read a Poem*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- FABRE, C. e CAPPEAU, P. (1996). Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/écriture/réécritures. En *Études de Linguistique Appliquée* v. 101, p.46-59.
- FANJUL, Adrián. (2011a). 'Policêntrico' e 'Pan-hispânico'. Deslocamentos na Vida Política da Língua Espanhola, em LAGARES, X.; Bagno, M. (Orgs.). *Política da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, p. 299-331.
- _____. (Org.) (2011b). *Gramática de Español Paso a Paso* (2a. ed. – 1a. ed. 2005). São Paulo: Santillana.
- _____. (2012). Os gêneros 'desgenerizados': discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 46-67.
- FOUCAULT, Michel. (1986). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores (1a. ed. francesa: 1969, última ed. Brasileira: 2012).
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM (10 ed. Actualizada, 1ª. Ed. 1997).
- GONZÁLEZ, Neide. M. (1999) "Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos de português. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas/UNICAMP-IEL (36), p.163-176.
- KENNEDY, X.J.; GIOIA, Dana.(2002). *An Introduction to Poetry*. 10th edition. New York: Longman.. (2003): *Clamor – A Vitória de uma Conspiração Brasileira*.
- KLEIMAN, Angela (Org.).(1995). *Os Significados do Letramento: uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____; SEPULVEDA, Cida. (2012). *Oficina de Gramática*. Campinas:Pontes.
- KULIKOWSKI, M. Z. (2001). La lengua en la literatura: un universo hecho de palabras. In: ABREU DE OLIVEIRA, E.; CASER, M. M. (Org.). *Universo Hispánico: Lengua-LiteraturaCultura*. Vitória: UFESP/APEES, p. 406-409.
- LAGARES, Xoan. (2011). Minorías Lingüísticas, Políticas Normativas e Mercados – Uma Reflexão a partir do Galego. em LAGARES, X.; Bagno, M. (Orgs.). *Política da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, p. 169-192.
- LIMA, Samarone. (2003). *Clamor – a Vitória de uma Conspiração Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- ORGAMBIDE, Pedro. (2009). Introducción, en BENEDETTI, Mario. *Antología poética* [1999], 2009 (7ª. Edición). Alianza:Madrid, pp. 7-34.
- ORLANDI, Eni. (2006). *A linguagem e seu Funcionamento* (4ª. ed., 1ª. ed. 1983). Campinas: Pontes.

- _____. (1999). *Discurso e Leitura* (1ª. ed. 1988). Campinas/São Paulo: Ed. Da Unicamp e Cortez Editores.
- PÊCHEUX, Michel. (1990): *L'inquiétude du discours*. Paris: Éd. des Cendres.
- _____. (2009) : *Semântica e Discurso (4a. Ed.) Tradução de Eni Orlandi, Lourenço Chacon, Manoel Corrêa e Silvana Serrani*. Campinas : Ed. Da Unicamp.
- SERRANI, Silvana. Serrani, S. (2010). *Discurso e Cultura na Aula de Língua* (2ª. Ed. , 1ª. Ed. 2005). Campinas: Pontes.
- _____. (2012). Estudos Discursivos: Imigração, Língua e Interculturalidade no Cone-Sul Latino-americano. Revista *Eutómia* v. 5. Recife: UFPe, p. 359-380.
- _____. (2013). Catástrofe y no Catastrofismo en las poéticas de Benedetti, Gelman, Hahn y Romero". *Altre Modernità*, Número Especial (ISSN 2035-7680), Milán: Universidad de Milán, Italia, pp. 241-255 (Disponibile en <http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/3086/3268>).
- SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica F.; GREGOLIN, Isadora (Orgs.). (2009). *Linguagem, Educação e Virtualidade*. São Paulo: Ed. da UNESP-Cultura Acadêmica.
- STERN, H. (1993). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, Raymond. (1993). The Idea of Culture, em MCLLROY, J.; Westwood, S. (Eds.): *Border Country – Raymond Williams in Adult Education*. Leicester: Niace, pp. 57-77 (1a. edição 1953).
- ZOPPI-FONTANA, Mónica; CELADA, María Teresa. (2009). Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: identificación y resistencia en procesos de integración regional. *Signo y Seña*, 20. Buenos Aires: UBA, p. 159-181.