

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

PROGRAMA DE POSGRADO EN LETRAS

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

**LECTORES IMPLÍCITOS Y PERSONAJES QUE LEEN: UN ANÁLISIS DE LOS
PROCESOS DE FORMACIÓN EN *EL JUGUETE RABIOSO* Y *LOS RÍOS PROFUNDOS***

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRA EN LETRAS

(LETRAS LATINOAMERICANAS)

PRESENTA

JENNIFER MARIE FORSYTHE

Asesor: Dr. Ignacio Díaz Ruiz

Octubre 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi abuelo:
Frank William Schober*

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Ignacio Díaz Ruiz por brindarme siempre su apoyo y guía en el proceso de investigación. Agradezco su asesoría, su paciencia y sus atenciones.

A mis lectores, Dr. Manuel Garrido, Dr. Juan Coronado López, Dr. Sergio Ugalde Quintana y Mtra. Valquiria Wey, agradezco su atenta revisión de este trabajo y sus valiosos comentarios y sugerencias.

Agradezco a mis compañeros de la maestría y amigos, David Ricardo Ramírez, Alexander Pereira Fernández, Brisa González Guido e Isaura Contreras Ríos, quienes me apoyaron durante la elaboración de este trabajo, por su generosidad infinita.

La presente investigación fue realizada gracias al apoyo del Programa de Becas para Estudios de Posgrado otorgado por la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM.

RESUMEN

La presente tesis compara la formación de la identidad en *El juguete rabioso* (1926) de Roberto Arlt y *Los ríos profundos* (1958) de José María Arguedas. Esta formación transcurre en tres niveles narrativos: el protagonista se forma en relación con sus experiencias en el mundo y a partir de su lectura de diversos textos, y el lector implícito se forma en relación con su experiencia de lectura. Todo dentro de contextos literarios e históricos en que los autores desafían los cánones nacionales y los valores predominantes de las sociedades en las que producen su obra. Arlt y Arguedas son críticos de su cultura, sociedad y literatura. Plantean la interrelación de lo social y lo estético en múltiples registros discursivos. Sus novelas representan personajes ficticiales que leen activamente y que convierten sus experiencias de lectura en experiencias vitales. Por lo tanto, la formación social y estética de los personajes, junto a otras estrategias narrativas, condicionan la formación del lector implícito. En el acto de leer, éste adquiere aptitudes para interpretar su realidad de manera crítica y para leer textos que quedan afuera de los cánones oficiales, sean éstos entendidos como las mismas novelas de los autores o como los textos populares que se insertan y se reescriben en ellos. La metodología crítica de la tesis se construye a partir de la teoría de la recepción de Wolfgang Iser y de conceptos teóricos elaborados por Ángel Rama y otros críticos latinoamericanos. Así, nuestra lectura de las mencionadas novelas indaga sobre la especificidad histórica de los textos de Arlt y Arguedas, siempre teniendo en cuenta que la relación entre el texto y el lector está mediada por la forma y el lenguaje literarios. El análisis de las obras conduce a la propuesta de entender la “transculturación narrativa” desde una nueva perspectiva. Esto es, como un fenómeno que también transcurre en el nivel de la recepción del texto literario.

ABSTRACT

This thesis presents a comparison of the construction of identity in Roberto Arlt's *El juguete rabioso* (1926) and José María Arguedas's *Los ríos profundos* (1958). Identity construction is a phenomenon which occurs in three levels of the narrative. The protagonists define themselves through their experiences and through their interpretation and assimilation of the texts they read, while the identity of the implied reader is modified in the process of reading. All of these narrative levels are inserted in the literary and historic contexts of the authors, who challenge their national canons and the predominant values of the societies in which they work. Arlt and Arguedas are cultural, social and literary critics. They theorize the interrelation of the social and the aesthetic in multiple discourses. Their novels represent fictional characters who are active readers and who interpret texts not only through reflection, but also through their actions in the world. In this way, the social and aesthetic development of the characters, as well as a panoply of other narrative strategies, condition the development of the implied reader. In the act of reading, this reader acquires aptitudes for interpreting his reality critically and for reading texts excluded from official canons, be they the novels of Arlt or Arguedas or the popular texts which are reinscribed in these novels. The critical methodology combines Wolfgang Iser's reception theory with concepts developed by Ángel Rama and other Latin American literary critics. From this perspective, the reading questions the relationship between the novel of personal development and the specific contexts of the authors. At the same time, it recognizes that the relationship between text and reader is always mediated by literary form and language. The analysis of the works leads to a proposal for defining "narrative transculturation" from a new perspective, that is, as a phenomenon which occurs in the reception of the literary text.

ÍNDICE TEMÁTICO

1. INTRODUCCIÓN	9
2. REFERENTES CONCEPTUALES	12
2.1. El <i>Bildungsroman</i> , una categoría paradójica	12
2.2. La preocupación por la formación del lector	15
2.3. El acto de leer como acto de formación	18
2.4. La formación del lector implícito en las novelas de Arlt y Arguedas	22
3. EL PERSONAJE LECTOR Y EL LECTOR IMPLÍCITO EN <i>EL JUGUETE RABIOSO</i>.....	27
3.1. Introducción	27
3.2. Arlt, crítico de <i>El Mundo</i>	28
3.2.1. ¿Quién define lo argentino?	30
3.2.2. El lugar del intelectual en la ciudad moderna	33
3.3. <i>El juguete rabioso</i> , mundo de personajes lectores	36
3.3.1. La reescritura como proceso de iniciación	37
3.3.2. El valor doble de los libros	40
3.4. La ciudad sin lectores	42
3.4.1. El fracaso como experiencia formativa	44
3.4.2. La recuperación de la autoconsciencia	48
3.5.1. El proceso reflexivo del protagonista como código metanarrativo	49
3.5.2. El proceso reflexivo del lector implícito	53

3.6. A modo de cierre	58
-----------------------------	----

4. EL PERSONAJE LECTOR Y EL LECTOR IMPLÍCITO EN *LOS RÍOS*

<i>PROFUNDOS</i>	60
-------------------------------	-----------

4.1. Introducción	60
-------------------------	----

4.2. Las múltiples formaciones del niño Ernesto	61
---	----

4.2.1. El colegio, espacio de desdoblamientos	63
---	----

4.2.2. La iniciación artística	65
--------------------------------------	----

4.2.3. La participación colectiva	67
---	----

4.2.4. La formación crítica	70
-----------------------------------	----

4.3. Las múltiples voces de Arguedas	72
--	----

4.3.1. La literatura indígena y el canon nacional	74
---	----

4.3.2. Las ideas sobre la transculturación en Ortiz y Arguedas	75
--	----

4.3.3. El mestizo cultural y la autoconsciencia	77
---	----

4.4. La formación del lector implícito	79
--	----

4.4.1. Iniciaciones mutuas	80
----------------------------------	----

4.4.2. Lecturas de canciones quechuas	82
---	----

4.4.3. La “descolonización espiritual” y la experiencia estética	84
--	----

4.5. A modo de cierre	86
-----------------------------	----

5. CONCLUSIONES	88
------------------------------	-----------

6. BIBLIOGRAFÍA	92
------------------------------	-----------

1. INTRODUCCIÓN

En *El juguete rabioso* (1926) de Roberto Arlt y *Los ríos profundos* (1958) de José María Arguedas se construyen personajes ficcionales que leen activamente y convierten sus experiencias de lectura en experiencias vitales. Estos personajes también funcionan como códigos metanarrativos, o guías para el lector implícito, quien debe descifrar el significado de las novelas valiéndose de múltiples discursos, y de esta manera formarse como lector. Es así que en esta tesis abordaremos tres procesos de formación: la formación de los protagonistas, los actos de lectura de los mismos y la formación de los lectores implícitos. Dado que tales procesos no existen de forma aislada, sino que se construyen recíprocamente, buscaremos señalar por cuáles mecanismos narrativos estas formaciones buscan entretorse. Asimismo, nos interesa comparar diversos procesos narrativos presentes en novelas que apelan a la formación estética y ética de lectores implícitos.

A lo largo de este trabajo, analizaremos la formación de los protagonistas a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se relacionan los episodios de formación de los personajes con los textos que ellos leen? ¿Cómo concretan sus lecturas mediante sus acciones en el mundo? ¿Cómo viven los efectos de sus lecturas, y de qué manera se pueden leer estas vivencias como reescrituras de los textos? Encontraremos elementos que permiten vincular ambas novelas con críticas provenientes del *Bildungsroman*, género paradigmático de la novela cuyo principio poético y eje temático es la formación del individuo. Como veremos más adelante, el *Bildungsroman* clásico responde a circunstancias históricas específicas, y tiene bases filosóficas e ideológicas distintas a las de nuestros autores. Nos interesa reconocer estas diferencias y destacar dos elementos que las novelas estudiadas tienen en común con el género clásico: la centralidad

del relato en la formación de la autoconsciencia del personaje y la preocupación por la formación del lector.

Un elemento característico del *Bildungsroman* es la importancia concedida a la educación estética del lector que se manifiesta en varios registros narrativos empleados por Arlt y Arguedas en el conjunto de su obra. Para analizar la experiencia del lector implícito, retomaremos los planteamientos de Wolfgang Iser en *El acto de leer* y examinaremos detalladamente las estrategias narrativas y formales de las novelas que apelan a la formación de ciertas sensibilidades estéticas en sus receptores. Nos preguntaremos: ¿cómo construye el lector implícito el protagonista del relato de acuerdo con las estructuras del texto? ¿Cómo se recodifican los personajes y sus actos a lo largo de los textos mediante el lenguaje literario? Y, por último, ¿cómo es que un lector implícito desarrolla una perspectiva crítica y estética a partir de las estrategias narrativas de los textos?

Además de buscar los procesos de formación de los lectores implícitos en los textos, los contextualizaremos dentro de la disputa por el poder discursivo en que participan Arlt y Arguedas, dos escritores que apuestan por la transformación de sus tradiciones literarias nacionales. Vincularemos estas tradiciones literarias con las tensiones sociales e históricas del público lector de su época de producción. Para hacer esto, fundamentaremos nuestro análisis en elementos intertextuales de las novelas de Arlt y Arguedas, como por ejemplo, a través de los *Aguafuertes* del primero, y los ensayos críticos del segundo. Para tal efecto, también nos apoyaremos en los planteamientos de algunos críticos latinoamericanos.

En el primer capítulo de este trabajo, presentaremos una breve síntesis de la historia del *Bildungsroman* y de los elementos formales que lo caracterizan, pues seguir los fundamentos básicos del género nos servirá como estrategia de lectura. Esperamos que cotejar las novelas con

una categoría surgida en otro contexto histórico pueda arrojar luz sobre las cualidades distintivas de las obras estudiadas, aparte de permitirnos profundizar en las posibilidades y las limitaciones de nuestro ejercicio comparativo. Después de delinear las características del género nos detendremos brevemente en uno de sus rasgos fundamentales: la preocupación por la formación del lector. Detallaremos la metodología crítica a seguir, y revisaremos uno por uno los ejes de nuestro análisis. Finalmente, puntualizaremos los problemas específicos de las novelas de Arlt y Arguedas.

En el segundo y tercer capítulos, nos ocuparemos en identificar y analizar las estrategias narrativas correspondientes a los tres procesos de formación antes señalados. Es preciso aclarar que la organización de estos capítulos depende de las condiciones impuestas por los textos en el proceso mismo de investigación. En la novela de Arlt los episodios de formación del protagonista suelen coincidir con los del lector implícito en el tiempo narrativo. Por esa razón fue indispensable analizar *El juguete rabioso* siguiendo la cronología de la obra, a partir de los episodios del relato. En tanto que en la novela de Arguedas la formación del protagonista y la del lector implícito están vinculadas a voces narrativas distintas. Estas voces se intercalan a lo largo de la novela, y no siempre se relacionan con el orden de la trama. Como veremos más adelante, la parte inicial del capítulo sobre *Los ríos profundos* se ocupa primero del protagonista, y después del lector implícito. Así pues, las diferencias que percibirá el lector de esta tesis en la estructura y extensión de uno y otro capítulo dependen de las características particulares de cada obra. A pesar de estas diferencias, sin embargo, los dos capítulos están articulados alrededor de las mismas preguntas formuladas.

2. REFERENTES CONCEPTUALES

2.1. El *Bildungsroman*, una categoría paradójica

El *Bildungsroman* es un género que se arraiga en un contexto histórico específico, lo cual hace problemática, pero no infructuosa, la propuesta de relacionarlo con obras producidas fuera de su contexto original. Al mismo tiempo, se inscribe dentro de la historia más amplia de la novela moderna porque su eje temático trata sobre el proceso por medio del cual el individuo entra en conflicto con el mundo. Por lo tanto, nos interesa tener en cuenta tanto la dimensión universal como la específica de esta categoría.

La palabra *Bildung* merece ser considerada con detenimiento, ya que su significado en alemán es multivalente. *Bild* tiene dos acepciones: “imagen” y “forma”, y *Bildung*, en un sentido pedagógico, designa el proceso por el que el ser humano adquiere la imagen de su modelo. De acuerdo con la mística alemana medieval, este modelo es Dios; el hombre que alcanza el *Bildung* supera su estado animal y adquiere una forma divina. El significado se modifica en el Renacimiento, cuando el concepto de la formación se hace más antropocéntrico y lineal. En el siglo XVIII, los neohumanistas alemanes concedieron al individuo un papel protagónico en la producción de toda reflexión antropológica y, en general, en toda filosofía. La teoría neohumanista promovió la formación pura del hombre para que se librara de cualquier tipo de influencia externa (Salmerón 3-25). El término *Bildungsroman*, que se introduce a principios del siglo XIX, designa la novela que tiene por tema central la formación física y espiritual del hombre. Subyacen en el género ciertos supuestos filosóficos e ideológicos sobre los cuales nos detendremos brevemente.

El *Bildungsroman* se arraiga en un contexto en el que empieza a prevalecer la idea burguesa sobre el individuo ahora autónomo, capaz de construirse a sí mismo mediante la autorreflexión y de dominar al mundo por medio del poder de la razón. La manera en que los neohumanistas conciben el proceso del *Bildung* arroja luz sobre la estructura de los *Bildungsromane* clásicos. En la concepción teórica del *Bildung*, el primer paso para que el hombre logre la autoformación es tomar distancia de sí mismo para poder verse como otro. “En el camino de ida hacia lo otro, hacia aquello que dicho ser no es, y en el camino de vuelta hacia sí mismo el individuo se incardina a lo otro en su totalidad” (Salmerón 25). Esto es, cuando el hombre logra sintetizar lo que es y lo que no es dentro de sí mismo, lo otro deja de ser antagónico y se convierte en parte de su totalidad individual.

Podemos observar una relación de poder implícita en este proceso, ya que, en el concepto neohumanista de la autoformación, la existencia del mundo depende del individuo que lo nombra. La subordinación del mundo al hombre se justifica por el hecho de que éste tiene una capacidad lingüística y un dominio de la razón, que serían necesarios para nombrar al mundo. El hombre utiliza el lenguaje para dar una imagen al mundo, y en este mismo proceso se da a sí mismo una forma y un lugar dentro de él. Es así como se convierte en una suerte de portavoz de la naturaleza, al mismo tiempo que su formación depende de que pueda subordinar a lo otro. Aunque el sujeto toma distancia de sí mismo y se percibe como otro, el resultado final del proceso de formación es que vuelve a sí, sintetizando lo exterior y lo interior en una sola totalidad individual. Es por eso que la formación del hombre, según los neohumanistas alemanes, se puede interpretar como un proceso de dominación y apropiación del mundo.

Entonces, recapitulemos: el *Bildungsroman* nace de una filosofía burguesa, y coloca al sujeto burgués en el centro del mundo diegético de una novela cuyo lector ideal es, también, un

hombre burgués. De acuerdo con este modelo del género, el proceso de formación conduce a una identidad ideal y estable, que pone al sujeto por encima del mundo.

Los contextos de producción de Arlt y Arguedas, sus protagonistas y sus públicos lectores son distintos a los del género paradigmático de la novela de formación, por lo que no nos interesa sostener que el *Bildungsroman* sea una categoría que describa sus novelas. Tampoco es nuestra intención explicar por qué consideramos que las novelas estudiadas no pertenecen a este género, tomando al *Bildungsroman* como un modelo que las defina negativamente, pues los protagonistas de las novelas mencionadas no comparten los modelos de identidad del sujeto burgués que privilegia el género paradigmático. Dicho esto, en este trabajo proponemos una estrategia de lectura más flexible. Nos interesa leer las novelas a partir de este modelo para descubrir en qué coinciden con un género altamente reflexivo, preocupado por la formación de la autoconsciencia, y cómo divergen de él. Por consiguiente, el *Bildungsroman* clásico y sus bases filosóficas nos servirán al momento de hacer una lectura que coteje algunos elementos fundamentales a este género con los problemas estructurales y temáticos de las novelas analizadas. En particular, nos interesa indagar en la relación que se construye entre los protagonistas y sus modelos en cada novela, así como en el proceso por el que desarrollan su autoconsciencia. También nos preguntaremos de qué manera se problematiza la idea de una síntesis de lo interior y lo exterior, y exploraremos la relación entre sujeto, lenguaje y mundo.

Si, en efecto, tiene sentido la “apropiación del término y de la noción del *Bildungsroman* por estudiosos de literaturas no alemanas [es debido, en parte, a que] ha proporcionado a toda la novela una base teórica y un extracto de su moderna idiosincrasia: el héroe que se hace a sí mismo en el combate con la realidad externa” (Rodríguez Fontela 33). Entonces, recordemos que la novela moderna, tal como las novelas de nuestro estudio, se define por representar a un héroe

que se individualiza, se destaca de los otros miembros de su comunidad y entra en conflicto con un mundo problemático.

2.2. La preocupación por la formación del lector

Si bien uno de los ejes de nuestro análisis consiste en la comparación de los problemas de las novelas de Arlt y Arguedas con las bases filosóficas del *Bildungsroman* clásico, otro eje fundamental se organiza en torno a la preocupación por la formación del lector. Esta preocupación resalta en los estudios críticos sobre el *Bildungsroman* desde principios del siglo XIX. Sin embargo, tanto en la novela picaresca como en la novela indigenista, dos géneros con los que las novelas de Arlt y Arguedas también tienen una relación intertextual, encontramos otros tipos de propuestas al lector. Examinemos los efectos intencionales de cada uno de estos géneros.

Cuando Karl Morgenstern introduce el término *Bildungsroman* en la década de 1820, plantea una propuesta doble del género: primero, representa la formación del héroe en sus comienzos y su procedencia hacia cierto nivel de perfección y, segundo, fomenta la formación del lector mucho más que cualquier otro tipo de novela. Al momento en que se acuña este término, los *Bildungsromane* tuvieron una recepción limitada; Goethe y sus contemporáneos románticos escribieron para un público reducido cuyos miembros tuvieron que ser educados para convertirse en los lectores ideales de un nuevo género literario que rompía con los modelos novelísticos vigentes, a saber: la literatura devocional religiosa y la novela sentimental. En particular, estos autores se interesaron por cultivar las facetas sensuales, intelectuales y morales del individuo mediante una narración altamente reflexiva y formalmente desafiante. Parte de la educación estética del lector implicaba adquirir nuevas sensibilidades poéticas al descifrar el

significado de textos poéticos vanguardistas. Por lo tanto, se introducían estrategias narrativas innovadoras o poco explotadas (como el lenguaje y la trama auto referenciales, la forma epistolar, el autor explícito, el texto en el texto y las narraciones paralelas) con la intención de que el lector desarrollara sus capacidades de lectura mediante el proceso mismo de leer (Mahoney 100-109).

La formación del protagonista, además de ser el eje temático de la novela, es un código metaficcional que condiciona su recepción. En otras palabras, ya no es la acción lo que da unidad a la novela, sino el proceso reflexivo mediante el cual el protagonista desarrolla su identidad e interpreta sus experiencias. Por su parte, el lector concreta las experiencias narradas de acuerdo con las mismas pautas reflexivas que guían al protagonista. Rodríguez Fontela señala que se pueden leer distintos procesos de formación en este tipo de novelas: el del personaje con relación al mundo diegético y el del lector como copartícipe de la construcción del significado del texto. La crítica observa que el “carácter reflexivo hace de cualquier *Bildungsroman* un proceso de autoformación no sólo para el héroe sino también [...] para el lector. Los sujetos narrativos se descubren a sí mismos, desde el marco de sus propias experiencias vitales, mediante la hermenéutica que cada uno de ellos practica sobre el proceso [de formación] textualizado del protagonista” (39).

Ahora bien, al momento de analizar *El juguete rabioso* y *Los ríos profundos* nos conviene tener en cuenta la preocupación por la educación estética del lector, las estrategias narrativas que se utilizan en los *Bildungsromane* clásicos y la posibilidad de leer múltiples procesos reflexivos en las novelas de formación. Los narradores de las novelas estudiadas demuestran una preocupación por la formación estética de su lector implícito, pero, a diferencia del *Bildungsroman*, que promueve una formación altamente autorreflexiva, ambos apelan a la formación de un lector que también sea capaz de reflexionar sobre el mundo social al que

pertenece. Para analizar este tipo de formación del lector es indispensable recurrir a estrategias de lectura enfocadas tanto en lo textual como en lo social e histórico.

Recordemos que la novela picaresca retrata la supervivencia del protagonista, que pasa de peripecia en peripecia buscando satisfacer sus necesidades básicas. También se caracteriza por presentar una crítica a la desigualdad, pues a medida que el pícaro relata sus dificultades y describe las condiciones hostiles del mundo en que se inserta, se construye una denuncia contra un orden social que permite la pobreza y el hambre. Sin embargo, a diferencia del pícaro, que sólo se preocupa por sobrevivir, el protagonista de *El juguete rabioso*, Silvio Astier, reflexiona acerca de su existencia. Mientras que los “pícaros no se plantean problemas existenciales, sino los del mero subsistir empírico [...] Silvio Astier se proyecta además en una imagen ideal de sí mismo” (Arlt, M. y Borré 53). El personaje desarrolla una autoconsciencia.

En la novela de Arlt encontramos elementos propios tanto del género de la picaresca como de la novela de formación. Observamos una intertextualidad comparable en la novela de Arguedas, pues los novelistas indigenistas que lo preceden escriben con la intención de describir la realidad y crear modelos de acción para que un lector cómplice convierta la teoría novelada en acción. La novela indigenista es, pues, un vehículo de praxis cuyo efecto intencional es promover la formación política del lector. En *Los ríos profundos* se pueden identificar estrategias narrativas que apelan tanto a la formación estética como a la formación ética del lector implícito y del protagonista. Para el personaje y para el lector estos dos procesos de formación se construyen mutuamente. Al mismo tiempo, el personaje puede ser leído como un código metanarrativo que condiciona la recepción del texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso afirmar que no nos interesa restringir el análisis de las novelas mencionadas a lo meramente textual o estético, ni tampoco limitarlo solamente a

lo social e histórico. Al contrario: ya que reconocemos que estas dos facetas son interdependientes en las novelas de Arlt y Arguedas, es más conveniente recurrir a varias estrategias de lectura para poder comparar las múltiples propuestas de formación que leemos en ellas. A continuación, detallamos algunos acercamientos críticos que nos sirven para este propósito.

2.3. El acto de leer como acto de formación

Según los planteamientos de Wolfgang Iser, el texto literario permite que el lector experimente la alteridad en un acto de leer siempre mediado por el lenguaje. Estudiar las novelas de Arlt y Arguedas con base en la teoría de Iser nos proporciona herramientas críticas útiles para analizar la formación del lector en su calidad de fenómeno textual. Pero antes de explorar los límites y las posibilidades de esta teoría en el análisis de las novelas es conveniente aclarar algunos de los términos del teórico, así como detenernos en algunos de sus conceptos.

Resulta curioso observar que las pautas del acto de leer se asemejan a la estructura del *Bildungsroman* clásico: los dos son de despliegue y repliegue. El proceso de formación del protagonista transcurre en la diégesis; éste sale de su mundo y entra en un mundo diferente para experimentarse como otro y formarse como individuo. El proceso de formación del lector se desenvuelve entre el mundo del texto y el mundo de la acción. En el acto de leer, el lector real se aleja de sí mismo y participa en la construcción de lo otro, entendido como el objeto estético. Observa tanto al objeto que construye como a sí mismo desde esta distancia crítica. En palabras de Iser: “en la lectura pensamos las ideas de otro que –cualquiera que sean en detalle—en cuanto ideas de otro representan en primer término una experiencia extraña. Las experiencias extrañas, en razón de su naturaleza, desbordan nuestras propias experiencias y, por tanto, siempre tienen

dispuesto algo más que lo que nos es accesible por el momento” (204).¹ El lector y el protagonista experimentan la alteridad.

Ahora es preciso que nos detengamos en el concepto del “lector implícito”. Para Iser, el lector implícito es una función del lenguaje, un constructo del texto que no se puede identificar con ningún lector real. Es más, no se predeterminan su carácter ni su situación histórica, sino que se entiende como un sistema de estructuras narrativas: “El concepto de lector implícito es un modelo trascendental, mediante el que se puede describir la estructura general del efecto del texto de ficción [...] circunscribe, por tanto, un proceso de transformación, mediante el cual se transfieren las estructuras del texto, a través de los actos de representación, al capital de experiencia del lector” (Iser 64-70). El “lector” al que nos referimos cuando repasamos algunos planteamientos de Iser es una abstracción teórica del lector real, y nos sirve para conceptualizar ciertas ideas. En cambio, cuando analizamos las novelas nos referimos al “lector implícito”, o sea, a una función del lenguaje literario que se evidencia en las estructuras apelativas del texto.

Prosiguiendo con lo anterior, cabe detallar el proceso por medio del cual el lector construye el objeto estético en el acto de leer. Según Iser, el significado de la obra literaria se construye en el punto donde convergen su polo artístico (el texto creado por el autor) y su polo estético (la concreción realizada por el lector). Por lo tanto, podemos entender la “concreción”, o asimilación del texto por el lector, como el acto por el que el texto cobra vida en el momento en que convergen los dos polos. Ya no es simplemente un “texto”, o una serie de estructuras formales, sino una “obra”, o un significado dinámico construido como parte de un sistema de comunicación entre autor, texto y lector. “La obra ‘actualiza la tensión entre su ser y nuestro sentido’, de manera que se constituye una significación no preexistente en la convergencia del

¹ A menos que se diga lo contrario, todas las citas de Iser provienen de *El acto de leer*.

texto y su recepción” (Jauss 218). Es evidente que la concreción depende de las aptitudes del lector, que son, por su parte, “activadas según los condicionantes del texto” (Iser 44).

Entre estos condicionantes del texto figuran los segmentos que forman el campo referencial de un momento particular de la lectura. Los segmentos son las partes de la narración, de la perspectiva del narrador, los personajes, o el lector, que se perciben en el flujo temporal de la lectura. En el proceso de la lectura, se convierten en “niveles recíprocos de proyección” (Iser 300). Debido a las modificaciones en el campo referencial, lo referido en un determinado momento de la lectura, el punto de visión del lector cambia de un segmento a otro. La lectura se estructura de acuerdo con los “temas” y “horizontes” del texto, que son lo que generan los “espacios vacíos”. Iser entiende por “tema” o “posición tematizada” el segmento particular en que el lector se enfoca, y por horizonte, el tema anterior a partir del cual se actualiza el tema de un momento posterior. Es más, mediante “la estructura de tema y horizonte aparecen los segmentos no sólo en recíproca relación; esta estructura constituye también el presupuesto para que sean transformados. Sólo la transformación de los segmentos permite que se origine [o “idee”] el objeto estético” (Iser 301-302). Una vez que los temas pasan por el punto de visión del lector se vuelven vacíos. Los vacíos contribuyen a la construcción del objeto estético porque condicionan el punto de visión sobre el tema nuevo, y este tema nuevo, a su vez, condiciona el punto de visión sobre los temas anteriores.

Por otra parte, el acto de leer es siempre mediado por la “negación” y condicionado por la “negatividad”. La negación de una parte de un segmento por otra produce los “espacios vacíos”. Éstos se producen cuando hay un elemento de indeterminación en el objeto intencional o en las perspectivas esquematizadas del texto. En palabras de Iser, cuando “los esquemas del texto son mutuamente referidos, comienza a constituirse el objeto imaginario... Mientras los espacios

vacíos muestran una relación dejada en blanco, liberan el carácter referencial de las posiciones descritas en favor de los actos de representación del lector” (280). Cuando el lector llena un espacio vacío, establece la conexión entre los esquemas del texto y al mismo tiempo convierte el texto en su propia experiencia vital. Debido al “desplazamiento del espacio vacío en el campo”, el lector ajusta constantemente su enfoque en el texto y construye el objeto desde perspectivas siempre cambiantes: “El cambio de lugar en el campo del espacio vacío hace que nazcan estas cadenas de representaciones, que surgen de las operaciones de estructuración trazadas, en cuya realización la transformación de las posiciones dadas por el texto se traduce en la consciencia de representación del lector”.

Por otra parte, la negatividad se puede entender como la base no escrita del texto que condiciona sus vacíos y negaciones. Es gracias a la negatividad que se cuestiona el mundo literario, y cuando el lector formula la causa subyacente al cuestionamiento del mundo, observa desde afuera tanto al mundo como a sí mismo (Iser 307-347).

Hasta ahora hemos explicado a grandes rasgos algunos de los conceptos de Iser más pertinentes para nuestro estudio, y los hemos contextualizado como parte de un proceso por el cual el lector se distancia de sí mismo para construir un objeto estético. De acuerdo con todo lo antes dicho, el acto de leer permite que el lector experimente la alteridad en el proceso de construir la obra literaria. Este proceso también tiene una función didáctica, pues el lector se hace consciente de su actividad de creación de sentido mientras lee.

La teoría de Iser nos da un lenguaje técnico para nombrar estrategias narrativas específicas que relacionan el texto con su receptor. Sin embargo, no es una estrategia de lectura exhaustiva. Como bien resalta Jauss: la “estética de la recepción no es una disciplina independiente fundada en una axiomática que le permita resolver sola los problemas, sino una

reflexión metodológica parcial, asociada a otras y susceptible de ser completada en sus resultados” (239). Por lo tanto, además de las consideraciones anteriores, que nos ayudan a pensar la formación del lector como un proceso textual, nos interesa examinar el vínculo entre el texto y la realidad a la que responde y que busca modificar. La teoría de Iser nos ayuda a evitar lo que Ángel Rama llama “un torpe contenidismo que [hace] de las obras literarias meros documentos sociológicos” porque nos permite imaginar no sólo el tiempo y espacio del mundo del texto, sino también la relación entre elementos textuales formales y su efecto intencional (19). Al respecto, traemos a colación una reflexión de Antonio Candido: “Sabemos, aún, que lo *externo* [...] importa, no como causa, ni como significado, sino como elemento que desempeña un cierto papel en la constitución de la estructura, tornándose, por tanto, *interno*” (26). El enfoque de Rama y los de otros críticos de la cultura latinoamericanos nos permiten entender con mayor profundidad la especificidad histórica de las novelas de Arlt y Arguedas, siempre teniendo en cuenta que la relación entre el texto y el lector está mediada por la forma y el lenguaje literarios. Dicho todo lo anterior, a lo largo del presente trabajo nos interesa examinar los procesos narrativos por los que las circunstancias sociales y artísticas de los autores se internan en sus textos y se reactualizan en el acto de lectura.

2.4. La formación del lector implícito en las novelas de Arlt y Arguedas

Ya hemos considerado las similitudes estructurales entre el acto de leer concebido por Iser y la novela de formación. Ahora nos interesa resumir brevemente las particularidades que encontramos en las novelas de Arlt y Arguedas con respecto a la formación estética y ética del lector. Las novelas estudiadas pertenecen a mundos discursivos y contextos históricos distintos: una se escribe desde la urbe rioplatense en proceso de modernización de principios del siglo XX,

y otra desde el espacio recordado de la sierra andina violentamente jerarquizada de la primera mitad del mismo siglo. En este estudio, justificamos su yuxtaposición con base en la confluencia de sus características formales y en su preocupación por las implicaciones culturales y sociales del texto literario.

Abrir los cánones nacionales para que incluyan textos y lenguajes populares requiere de lectores que se identifiquen con estos textos. Así, podemos pensar en la formación estética, o el vínculo entre la creación y la recepción del texto literario por estos nuevos tipos de lectores como una especie de “descolonización espiritual”. Para Rama, esta descolonización transcurre mediante “el *reconocimiento* de las capacidades adquiridas por un continente que tiene ya una muy larga y fecunda tradición inventiva, que ha desplegado una lucha tenaz para constituirse como una de las ricas fuentes culturales del universo” (20, las cursivas son nuestras). Según esta definición, la descolonización depende no tanto de las capacidades creativas de un continente como de la capacidad de sus receptores de poder reconocer estas capacidades. Asimismo, defiende que la “única manera que el nombre de América Latina no sea invocado en vano, es cuando [la] acumulación cultural interna es capaz de proveer no sólo de ‘materia prima’, sino de una cosmovisión, una lengua, una técnica para producir las obras literarias” (20). Volveremos a esta última idea cuando examinemos la relación entre el contenido y la forma en las novelas estudiadas.

Tomando en cuenta la relación que establece Rama entre las literaturas nacionales, los lectores y la descolonización espiritual, los trabajos de Beatriz Sarlo, Sylvia Saítta y Antonio Cornejo Polar sobre las tradiciones literarias argentinas y peruanas nos permiten contextualizar las novelas de Arlt y Arguedas como parte de disputas particulares por el poder discursivo. Las dos obras buscan cultivar las sensibilidades estéticas de sus lectores mediante la introducción de

un lenguaje y de formas narrativas no tradicionales a sus repertorios. Estas y otras innovaciones también se destinan a reformular los parámetros de la literatura nacional dentro de sus respectivos contextos y a formar un nuevo tipo de lector que reconozca el carácter literario de textos y lenguajes populares.

Partiendo de lo anterior, uno de los problemas centrales en las novelas estudiadas es la relación entre el proceso de formación de los protagonistas y el acto de leer. Los dos protagonistas, Silvio y Ernesto, son receptores de textos populares, y su concreción, o proceso de asimilación, de estos textos es una parte fundamental de su formación como lectores y como sujetos autoconscientes y críticos. Al mismo tiempo, la representación de estos procesos traza un código narrativo de fondo que permite que el lector implícito interprete no sólo los sucesos relatados sino su propio acto de leer. Entre los textos leídos por Silvio, podemos destacar los folletines de Ponson du Terrail, las notas periodísticas sobre crímenes y los manuales técnicos. Por su parte, Ernesto es un oyente de textos orales, receptor de las canciones quecha y de los sermones de los sacerdotes. No obstante las diferencias entre estos textos, los personajes aprenden a entender su mundo y a sí mismos a partir de su interpretación de códigos narrativos específicos. A su vez, el lector implícito interpreta las novelas a partir de estos mismos códigos; concreta las imágenes del texto de acuerdo con las experiencias de lectura de los personajes.

La formación del lector también transcurre a partir del lenguaje literario, que, en las dos novelas, proviene de múltiples registros lingüísticos y discursivos. En ese sentido podemos señalar el lenguaje polifónico en *El juguete rabioso*, pues introduce elementos léxicos de comunidades inmigrantes y neologismos urbanos al discurso literario, así como la densa intertextualidad de la novela, en que se citan y yuxtaponen escritores de las culturas de élite y popular. Arguedas también crea un lenguaje literario novedoso al construir “un estilo que es

producto de la quechuización del español”, no sólo al nivel del lenguaje sino también en un nivel simbólico y poético (Cornejo Polar, *Formación* 141). Asimismo, tal como los protagonistas se relacionan de manera directa e imaginaria con varios mundos en su proceso de formación, los lectores descifran códigos que provienen de sistemas de signos múltiples en su proceso de producción del objeto literario.

Finalmente, cabe mencionar dos aspectos estructurales que las novelas comparten, y que condicionan su recepción de forma similar: el primero, la relación asimétrica entre sujeto y mundo, y el segundo, el final abierto de ambas. En el *Bildungsroman* clásico, y en otras novelas que relatan la formación del individuo como, por ejemplo, *Don Segundo Sombra* de Guiraldes o *La ciudad y los perros* de Vargas Llosa, la formación de los protagonistas se desenvuelve de tal forma que aprenden a integrarse a las clases pudientes de las sociedades en que viven. En cambio, en las novelas de Arlt y Arguedas, los personajes se encuentran en posiciones subordinadas y conflictivas con respecto a los grupos que manejan el poder. Más que aprender a emular a los comerciantes o a los curas, aprenden a reconocerse en oposición a estos grupos y a cuestionar su pertenencia a las comunidades que les rodean. En efecto, descubren las limitaciones que se imponen sobre la formación de una identidad o la integración a una comunidad ideales a partir de su contacto con estructuras sociales violentas. Si bien a causa de esta asimetría es que ambos personajes desarrollan una conciencia crítica, esta misma asimetría rompe las expectativas del lector. La ruptura funciona como una apelación al cuestionamiento del mundo diegético. Como bien señala Iser, cuando el lector formula la causa subyacente a tal cuestionamiento tiene la capacidad de observarse a sí mismo desde afuera, así también al mundo en que se inserta. Lo mismo podríamos sostener con respecto a los finales abiertos de estas dos novelas, ya que cuando el texto no deja resuelta la formación del protagonista, el lector se

encuentra con un “espacio vacío” que tendrá que llenar desde sus “experiencias extrañas” con el texto, y así convertir la novela en su propia experiencia vital.

3. EL PERSONAJE LECTOR Y EL LECTOR IMPLÍCITO EN *EL JUGUETE RABIOSO*

3.1. Introducción

El juguete rabioso relata la formación de Silvio Astier, que sale de su casa e intenta sobrevivir y destacarse en distintos ámbitos de la Buenos Aires de principios del siglo XX. Este mundo urbano está inserto en un proceso de modernización vertiginoso, y sus habitantes pequeñoburgueses privilegian el trabajo duro y la ganancia a toda costa. Silvio tiene que trabajar en lo que sea para sobrevivir, y el desarrollo de la trama se organiza a partir de sus intentos de ganar dinero no sólo con el sudor de la frente, sino también con su inteligencia y su imaginación. Estos episodios de formación no lo conducen a una integración social armoniosa, ni aprende a asimilar los valores de la clase a la que pertenece. Al contrario, cada intento de destacarse como individuo le revela la imposibilidad de actuar en el mundo de acuerdo con sus ideas. Sin embargo, es a partir de estas experiencias que desarrolla su autoconsciencia; cuando se compara a sí mismo con su yo ideal, se vuelve consciente de las desigualdades de su mundo y de su lugar problemático dentro de él.

La experiencia en el mundo no es lo único que condiciona la formación del protagonista. Él también construye sus modelos ideales a partir de su lectura de textos populares y técnicos, al mismo tiempo que logra formarse como un lector crítico. Recurre a los folletines bandolerescos, a los manuales técnicos y a las notas periodísticas para construir su identidad. Intenta, además, concretar sus lecturas, o actualizarlas en el mundo. Cuando sus intentos fracasan, la yuxtaposición entre el orden ficticio de los textos que lee y el orden material del mundo diegético permite no sólo el desarrollo de su autoconsciencia, sino también el de la consciencia crítica del lector. De igual manera, la representación de múltiples personajes lectores de textos populares y

canónicos así como el uso de distintos registros discursivos en la narración permiten reorganizar los parámetros mediante los cuales se lee y categoriza la literatura nacional a principios del siglo XX. Teniendo en cuenta lo anterior, volvemos a señalar tres procesos de formación en el texto: el del protagonista, que implica una relación entre éste y el mundo diegético; el del personaje lector, que implica una relación entre el personaje que lee y los textos que escoge, y el del lector implícito, que implica una relación entre éste y todo los elementos mencionados.

Ahora bien, en este capítulo nos interesa analizar los procesos por los que el protagonista se forma como lector y sujeto autoconsciente. Al mismo tiempo, tenemos como objetivo analizar los mecanismos narrativos que condicionan la formación del lector implícito. Contextualizaremos la experiencia de este lector en relación a los cambios que tuvieron lugar en la sociedad y la literatura argentinas en la época de producción de Arlt. Por lo tanto, conviene deteneros brevemente en los fenómenos históricos y culturales a los que respondió el autor en los distintos mundos discursivos que construía.

3.2. Arlt, crítico de *El Mundo*

Roberto Arlt (1900-1942) fue hijo de un prusiano y una tirolesa e hispanohablante de primera generación. Tenía poca educación formal y empezó a trabajar desde joven, como aprendiz en una bicicletería. Más tarde, cuando tenía dieciséis años, fue corredor de papel (Saítta 18). Publicó su primer cuento en la *Revista Popular* en 1918, y en 1926 consiguió un trabajo estable como periodista, escribiendo una nota quincenal firmada *Don Goyo*, un semanario. En 1928, empezó a publicar sus célebres “Aguafuertes porteñas” en el periódico *El Mundo*.

En esta época, Arlt se destaca como uno de los primeros escritores porteños que firma usando su nombre propio (Saítta 56). Además de alcanzar cierta fama inmediata y un público fiel

mediante su escritura periodística, el autor construye un mito personal y legitima su lugar de enunciación de acuerdo con su experiencia como hijo de inmigrantes. Por ejemplo, una pequeña autobiografía publicada en *Crítica* en 1927 resulta esclarecedora al respecto de esta construcción de sí mismo como un personaje narrativo. En la nota, Arlt presenta unos apuntes autobiográficos que destacan su pertenencia a un nuevo grupo de lectores y legitima la calidad novedosa de su discurso. Dice: “Me he hecho solo. Mis valores intelectuales son relativos, porque no tuve tiempo en formarme. Tuve siempre que trabajar y en consecuencia, soy un improvisado o advenedizo de la literatura” (citado en Saítta 45). Además de subrayar su educación no formal como un factor fundamental de su formación literaria, busca redefinir la identidad nacional en su discurso periodístico. Escribe para un nuevo público lector conformado por argentinos de primera generación. Al mismo tiempo que pertenece a este grupo, pretende cultivar sus sensibilidades estéticas.

Recordemos las condiciones sociales que condujeron al surgimiento de un nuevo público lector en el puerto. En 1914 Buenos Aires tiene 1,576,000 habitantes; en 1936 son 2,415,000. Alrededor del 75 por ciento de ese crecimiento se conforma por inmigrantes e hijos de inmigrantes. Según Beatriz Sarlo, “los hijos de inmigrantes forman parte del contingente beneficiado por el aumento de la tasa de alfabetización y escolaridad; muchos comienzan el trabajoso camino de ascenso a través del capital y las inversiones simbólicas. Ingresan a universidades o comienzan a disputar lugares en el campo de la cultura y en las profesiones liberales” (18). En efecto, en sus “Aguafuertes”, Arlt retrata los sectores populares que se conforman en gran parte por inmigrantes e hijos de inmigrantes. Pero no se limita a describir la cultura popular porteña; también la defiende como una expresión auténtica de lo argentino. Al

mismo tiempo, sus notas contienen una crítica a los procesos de modernización en los que participan sus lectores.

Cabe destacar que los procesos de modernización que atraen al inmigrante a Buenos Aires son los mismos que conducen a la consolidación de un mercado editorial que, a su vez, responde al crecimiento del poder adquisitivo y al acceso a la educación de los sectores populares. Las nuevas editoriales que surgen en las primeras décadas del siglo XX “arman la biblioteca del aficionado pobre; responden a un nuevo público que, al mismo tiempo, están produciendo [...] consolidan un circuito de lectores que también por la acción del nuevo periodismo, está cambiando y expandiéndose: se trata de una cultura que se democratiza desde el polo de la distribución y el consumo” (Sarlo 19). Las “Aguafuertes” de Arlt se cuentan entre los nuevos textos que se crean para un público lector que desea acceder a cierto tipo de productos culturales. Sus textos son breves, aptos para leerse en el andén del tren o durante un descanso laboral. Pero no sólo proponen distraer al lector, sino que también transmiten las perspectivas del autor, quien ofrece una construcción innovadora de la identidad de los porteños con la que puede identificarse su público. Al mismo tiempo, critica los valores sociales de éste. Consideremos algunos ejes temáticos centrales en sus “Aguafuertes” con el fin de entender cómo Arlt dialoga con las ideas predominantes sobre la cultura nacional y material de su época.

3.2.1. ¿Quién define lo argentino?

Las “Aguafuertes porteñas” son notas breves de carácter más ligado “a la coyuntura diaria que a la viñeta costumbrista”. En ellas, Arlt narra en primera persona y expresa sus opiniones acerca de las discusiones culturales del momento (Saítta 56). También se empeña en describir la cultura popular porteña, esto es, las prácticas culturales y lingüísticas distintiva de los nuevos

grupos urbanos que pueblan la ciudad en la primera mitad del siglo XX. Retrata a los tipos porteños con la intención manifiesta de hacer que sus lectores se reconozcan en una particularidad que él construye discursivamente a la vez que la describe. Esta particularidad nacional está mediada por el lenguaje; se evidencia en la trasposición del habla popular de la ciudad, un discurso oral, en textos escritos. Además, el autor subvierte la tradición literaria nacional a partir de las costumbres y prácticas literarias de un nuevo público lector. Por ejemplo, en una “Aguafuerte” titulada “La inutilidad los libros”, Arlt se destaca de otros escritores cultos de su época. Apunta: “ignoro para qué sirve la obra de un señor Ricardo Rojas, de un señor Leopoldo Lugones, de un señor Capdevilla, para circunscribirme a este país” (183). De esta forma, rechaza los modelos nacionales hegemónicos y crea nuevas formas narrativas para lectores que se imaginan como parte de una nueva generación de argentinos.

Cristina Civantos, en su penetrante estudio sobre el uso de la oralidad en el discurso periodístico de Arlt, sostiene que el hijo de inmigrantes utiliza su conocimiento íntimo del habla de los porteños de bajo fondo para distinguirse como autor y, simultáneamente, para subvertir el modelo lingüístico “legítimo” inventado por escritores letrados como Borges y otros miembros de la élite letrada (129). Por ejemplo, el discurso filológico que se satiriza en notas como “El origen de algunas palabras de nuestro léxico popular” y “Divertido origen de la palabra ‘squenun’”, ridiculiza los estudios de los filólogos letrados, a quienes Arlt llama “la pandilla polvorienta y malhumorada de ratones de biblioteca, que lo único que hacen es revolver archivos y escribir memorias” que nadie se molesta en leer, “porque tan aburridas son” (143). Sin embargo, y como bien resalta Sylvia Saítta, en su obra, Arlt mezcla los registros discursivos tanto de los “no letrados”, que dominan el habla popular no escrito, como de los “letrados”, o los iniciados en la alta cultura literaria. En efecto, aún cuando sea modificada por un registro irónico,

la tradición literaria culta está presente en la obra de Arlt. Por ejemplo, cuando Arlt cita a Quevedo antes de retratar a los abogados aprovechados de la ciudad, la yuxtaposición de la referencia a la tradición culta con el lenguaje popular oral subraya el contraste entre los dos. De igual manera, esta mezcla de registros resalta el carácter novedoso del habla popular.

Las tradiciones están en un estado de cambio perpetuo; por lo menos, así lo manifiesta Arlt en “El idioma de los argentinos”. Dice: “Los pueblos bestias se perpetúan en su idioma, como que, no teniendo ideas nuevas que expresar, no necesitan palabras nuevas o giros extraños; pero, en cambio, los pueblos que, como el nuestro, están en una continua evolución, sacan palabras de todos los ángulos” (142). Según el autor, es por eso que los profesores, gramáticos y filólogos se indignan ante el lenguaje ingenioso, pues tienen “el tan poco discernimiento pedagógico de no darse cuenta de que, en el país donde viven, no pueden obligarnos a decir o escribir: ‘llevó a su boca un emparedado de jamón’, en vez de decir: ‘se comió un sandwich’” (143, las cursivas son nuestras).

En este debate imaginario entre los letrados y el colectivo mal hablado, con que se identifica el autor mediante la primera persona del plural, lo que está en juego es la organización del poder discursivo. Al llamar bestias a los que perpetúan un idioma sin modificarlo, Arlt subvierte la relación de poder entre el letrado culto y el no letrado cuya habla no se apega a las normas gramaticales acordadas por el primer grupo. En la construcción de las frases citadas, se percibe una distinción entre los sujetos que *viven* en Argentina y los que *hablan* en ella. Sobresale una aserción implícita: los letrados de “poco discernimiento pedagógico” son, a diferencia de los que hablan, pasivos: no construyen nada. Su definición contrasta con la de Borges, quien reconoce una sola lengua como la legítima argentina: la que se adquiere a lo largo de generaciones. Según este autor, el conocimiento verdadero del idioma de los argentinos, depende

de sutilezas que se transmiten a través del tiempo (Civantos 113). Esta visión lineal de la educación nacional lingüística excluye al inmigrante o al hijo del inmigrante, mientras que la metáfora combativa y dinámica de Arlt de sacar palabras “de todos los ángulos” como si fueran golpes, rechaza la idea del aprendizaje lento de un idioma siempre igual a sí mismo (*Aguafuertes* 142). Describe lo nacional desde el espacio de los no letrados y, al mismo tiempo, lo redefine.

3.2.2. El lugar del intelectual en la ciudad moderna

Las “Aguafuertes” son el medio por el que el autor critica los valores sociales de su público. La ciudad portuaria es el escenario de procesos de modernización que, además de conducir a cambios drásticos en el habla popular nacional, implican la inserción de los habitantes en estructuras sociales en que se privilegian el trabajo y la ganancia por encima de cualquier otra actividad. Los miembros de los sectores populares comparten un anhelo de ascenso social que se expresa mediante símbolos lingüísticos y materiales. Arlt ridiculiza estos símbolos desde un registro irónico. Por ejemplo, “Persianas metálicas y chapas de doctor” es la desmitificación de los símbolos del éxito social de las familias porteñas pequeñoburguesas. Al principio del texto, Arlt establece un diálogo sarcástico con un lector con pretensiones de adecentar su habla. Le recuerda, entre paréntesis, que “me estoy portando bien, no uso términos en lunfardo” y, después de usar la palabra “gil”, exclama “¡ya me bandié!” y, en otro ocasión, “¡ya se me escapó otro término reo!” (113). Logrado el tono burlón hacia las pretensiones lingüísticas de los grupos en ascenso, prosigue a satirizar a una madre de seis hijas y un hijo, que manda a este último a estudiar medicina con la esperanza de que llene la casa de sus compañeros de la facultad y así conseguir maridos para sus hijas. Cuando el hijo se recibe de doctor, su madre coloca una chapa con su hora de atención en la puerta, a pesar de que el “médico” nunca está en casa.

Se revela que el objetivo de la madre, aparte de casar a sus hijas, es tener una casa con persianas metálicas y chapas de doctor que pueda presumir ante los demás. Explica el autor que “a pesar de vivir más estrechamente, se respira. No es lo mismo pretender un novio desde una casa con jardín misho, a una viviendo con persianas metálicas y cerradura yale. No; no. Hay diferencias. Hay categorías. Hay algo, es como estar en los prolegómenos de la carrera aristocrática”. Después se resalta la contradicción de la imagen del “hogar bien constituido” y la realidad cotidiana de sus habitantes, que “ganan la vida en el taller” o “yugan trasijándose en el subte y el omnibús, y a media digestión para chapar el bondi y llegar a hora al trabajo”. A diferencia de la vida apurada y desgastante de las hijas que esperan a su futuro esposo médico, la chapa “bate prepotencia de desahogo económico” y “alcahucilea vida tranquila”. Así, Arlt lleva el símbolo de la chapa a alturas descomunales para después reducirlo al absurdo. Resulta que los transeúntes enfermos y habitantes del barrio “miran con desconfianza perfectamente visible el cuento de ‘se atiende de hora tal a cual’”. Concluye el autor que la chapa sólo sirve “para que se extasíe la madre mirándola” (114-15).

Ahora bien, además de ridiculizar los símbolos que identifican el ascenso social en el puerto, Arlt cuestiona la exclusión de las labores reflexivas de una sociedad preocupada únicamente por el lucro incesante. A través de la figura del intelectual marginado y el juego de intelectualizar o atribuir cualidades de filósofo al desempleado, el autor critica los valores materialistas de la pequeña burguesía. Dice que los hombres de botines rotos que pasan todo el día en el jardín botánico lo hacen no porque son desempleados, sino para estudiar los letreros de los árboles que están redactados en latín. Prefieren “ir con el traje hecho pedazos antes de perder tan preciosos conocimientos” (57). La ironía de esta frase radica en que invierte la relación de causalidad entre el desempleo y el ocio reflexivo. En otra nota, el autor explica que la palabra

“esgunfiarse” posee el significado más profundamente filosófico de todo el léxico castellano, pues es el verbo que usan los desempleados para referirse al proceso por el que optaron por dedicarse tan sólo a contestar preguntas sobre su inactividad laboral (152): otra vez aparece un ejemplo de la intelectualización del desempleado.

El efecto de equiparar al hombre de bajo fondo, que no trabaja, con el filósofo es humorístico, pero también contiene una crítica social. Arlt no ignora la brutal competencia por el empleo. Representa a los hombres que se forman afuera de locales en busca de trabajo y llegan a “darse de puñetazos y pisotones para ver quién entra primero” (166) a las empresas “donde es sagrada ley chuparle la sangre al que aún la tiene” (61). Admite la posibilidad de que el lector se compadezca con la “tragedia del hombre que busca empleo” (165). Sin embargo, al invertirse los valores de la clase pequeñoburguesa, en la que el trabajo y el dinero superan todo lo demás, con el fin de privilegiar la actividad reflexiva por encima del lucro, se plantea una crítica de la lógica del primer grupo, que desconoce toda actividad creativa o reflexiva que no corresponda a una posible ganancia. Así, plantea una pregunta implícita: ¿son incompatibles la autoconsciencia y los valores pequeñoburgueses?

Vemos otro matiz de esta crítica a las consecuencias sociales de la modernización en “‘Cuna de oro’ y ‘pañales de seda’”, en donde retrata al tipo pobre que trata de hacerse pasar por quien nació en una familia de ricos. Arlt confiesa haberse preguntado muchas veces ¿“por qué a estos cretinos no se les dará por pasar por sabios, por hacer creer que son genios ignorados, poetas indescubiertos, psicólogos sin suerte, físicos sin gabinete”? (101). Lo que se critica es un modelo económico y social que excluye una actitud reflexiva y la formación de la consciencia de sus preocupaciones y valores. Asimismo, se cuestiona la selección del modelo que aspiran emular muchos habitantes de la urbe: el burgués.

La crítica que plantea el autor en el discurso periodístico se encuentra también en su primera novela. En ella se narra la maduración de Silvio Astier, un adolescente en una búsqueda constante de modelos alternativos. A continuación, consideraremos el proceso de formación del joven. La novela se estructura a partir de su inserción en un mundo hostil y el desarrollo de una autoconsciencia que lo lleva a rechazarlo. Al examinar las estructuras apelativas de la novela, también analizaremos la formación del protagonista en cuanto a su función metanarrativa. En otras palabras, leeremos su proceso de formación en cuanto guíe al lector a tomar una postura, como hace Silvio, con respecto a una realidad en que se privilegia el trabajo y la ganancia por encima de la reflexión.

3.3 *El juguete rabioso*, mundo de personajes lectores

En las “Aguafuertes” de Arlt se mezclan registros discursivos tanto del lenguaje culto como del popular. Esta mezcla modifica las dos categorías: la primera se satiriza y la segunda se propone como una representación auténtica de la identidad nacional. En *El juguete rabioso* se yuxtaponen textos y lenguajes de las dos categorías. Sin embargo, el protagonista, Silvio Astier, y los otros personajes lectores no respetan una división entre ellas, sino que valoran los textos que tienen una utilidad o una aplicación vitales. Los personajes asimilan los textos que leen de manera activa, y tanto los personajes como los textos son modificados en el proceso de la lectura.

Estructuralmente, la novela se distingue del *Bildungsroman* clásico por la relación antagónica entre el protagonista y su mundo. Aquél no logra dominar el mundo ni integrarse de modo armónico en él. No obstante, su identidad se conforma a partir de estos intentos fracasados, porque le permiten desarrollar su autoconsciencia. Asimismo, el protagonista recurre al contenido

de textos de todo tipo en su búsqueda de modelos de formación; no sólo se forma a sí mismo como lector sino también realiza acciones en el mundo de acuerdo con sus actos de lectura.

Silvio, junto con otros personajes como sus amigos y su vecina planchadora, son lectores de todo tipo de obras. Leen novelas de Dostoievski y folletines bandolerescos, así como a Charles Darwin, a Chateaubriand y manuales de electrotécnica. Sean los personajes lectores clientes de librerías de libros usados o ladrones de bibliotecas escolares, se destacan como consumidores de material impreso. Los libros son valiosos en cuanto proporcionan una experiencia estética, pero también lo son como objetos concretos con un valor material. Aun así, los textos más significativos en la novela de Arlt no lo son por el hecho de ser canónicos ni anticanónicos, sino por ser asimilados de manera activa por los personajes. De esta manera, se plantea una revalorización de la literatura a partir de su recepción por personajes lectores.

3.3.1. La reescritura como proceso de iniciación

La novela empieza con un rito iniciático; Silvio comienza a leer folletines bandolerescos bajo la tutela de un zapatero andaluz. De inmediato aparece lo que entendemos, en términos de Iser, como una negación: la figura del bandolero, con sus deleites y afanes, contrasta con la del inmigrante andaluz que remienda zapatos. Al mismo tiempo, se abre un repertorio al describir la procedencia europea del trabajador en un tiempo y lugar específicos. El bandolero, figura literaria e histórica de procedencia europea, entra en conflicto con la situación actual del zapatero, que lee anhelando un mundo perdido, y Silvio, que lee imaginando un mundo fantástico y un papel protagónico en él. La negación también se elabora a partir del espacio: el cuchitril del zapatero se decora con “las policromas carátulas de los cuadernillos que narraban las aventuras de Montbars el Pirata y Wenongo el Mohicano” (87). De esta forma, se suma el contraste entre la imagen del

taller sórdido y las imágenes policromas de aventuras con la negación del zapatero del héroe ficcional.

En el primer episodio se abre un repertorio y se presentan dos posibles modelos de formación. También se introduce un tema recurrente: el valor comercial de los libros. Silvio no accede a los folletines tan sólo a partir de las exposiciones orales del zapatero, sino que éste le alquila sus “libracos adquiridos en largas suscripciones” por algunos centavos, advirtiéndole, a manera de despedida, “Cuidarlo, niño, que dinéroz cuesta” (88-9). Entonces, esta experiencia formativa de lectura es también una iniciación en el sistema económico que rige la vida del inmigrante obrero; en el mundo de Silvio la lectura es un acto tanto material como estético.

Más adelante, Silvio concreta su lectura de los folletines en sus sueños, sus actos y su diario. Devora los textos alquilados y sueña con ser “bandido y estrangular corregidores libidinosos; enderezaría entuertos, protegería a las viudas y me amarían singulares doncellas” (89). Una vez que el repertorio de los folletines ha ampliado su repertorio personal, empieza a actualizar sus lecturas en el mundo que le rodea. Primero, busca un camarada para sus aventuras imaginarias. El compañero indicado se llama Enrique Irzubeta o “el falsificador”. El narrador explica cómo adquiere el personaje su fama local: falsificando, con tinta china y sangre, la bandera de Nicaragua para ganar un fusil de aire en un concurso. El hecho de que ofrezca dos volúmenes de la *Historia de Francia* de Guizot a sus cómplices en la maniobra “para que no se pusiera en tela de juicio su probidad”, evoca nuevamente el tema del valor de los libros; se enfatiza que no sólo tienen un valor comercial, sino que también son capaces de avalar el honor individual. Además de esto, ellos proporcionan un capital cultural a las hermanas del joven Izurbeta. Estas “doncellas mayores de veintiséis años, y sin novio, languidecían en Lamartine y Cherbuliez. Esto les hacía abrigar la convicción de que formaban parte de una ‘élite’ intelectual,

y por tal motivo designaban a la gente pobre con el adjetivo de chusma” (96-7). Las comillas que pone el autor implícito alrededor de la palabra “élite” y la descripción de los acreedores “chusma” que las hermanas lectoras intentan evitar, crea un tono irónico que ridiculiza las pretensiones intelectuales de las jóvenes pequeñoburguesas.

La crítica de estas pretensiones está implícita en el lenguaje de la novela. Pongamos por caso que Enrique, un personaje que estafa a un pequeño comerciante, es presentado por el narrador como un compañero digno de ayudar al protagonista a convertirse en bandido. Su apodo, “el falsificador”, se califica como “edificante” y su amistad con Silvio es “comparable a la de Orestes y Píldes” (94). Cuando tenemos en cuenta que la descripción del joven es condicionada por el código ético de los folletines, cuyos personajes se burlan de las normas sociales y entregan dinero a viudas y otras personas indefensas, resulta evidente que el lenguaje y la metáfora provenientes de un registro culto también funcionan para recodificar los actos de los amigos, que roban y falsifican, a partir de un orden ficcional. Es más, se incluye una referencia a la simultaneidad de los actos de los niños con los de algunos anarquistas franceses: todo lo que hacen “sucedió por los tiempos en que el esforzado Bonnot y el valerosísimo Valet aterrorizaban a París” (89).

Ahora bien, después de introducir los modelos ficticios e históricos a los que aspiran emular los personajes, se narra la inauguración del “Club de los Caballeros de la Media Noche”, que es, como señala Saítta, una reescritura satírica del “club de explotadores” de *La herencia misteriosa* de Ponson du Terrail (40). Aunque el narrador confiesa no recordar “por qué sutilezas y sinrazones llegamos a convencernos de que robar era una acción meritoria y bella”, el lector implícito puede reconocer la recodificación de la realidad diegética a partir de la lectura de los folletines porque ya concretó los episodios anteriores.

En el club se explora tanto la parte práctica del robo como la literaria, pues los integrantes consideran imprescindible para su funcionamiento contar con un diario en que escriben sus planes fantásticos de robos futuros y que debe ser firmado al final de cada sesión. Al registrar sus fantasías mediante un acto de creación colectiva firmada, los muchachos se inician como escritores: son autores de un manual técnico que tiene una relación intertextual con los folletines que leen.

El autor implícito reproduce algunos fragmentos del diario:

Propuesta de Enrique. – El Club debe contar con una biblioteca de obras científicas para que sus cofrades puedan robar y matar de acuerdo a los más modernos procedimientos industriales. Además, después de pertenecer tres meses al Club, cada socio está obligado a tener una pistola Browning, guantes de goma y 100 gramos de cloroformo. [...]

Propuesta de Lucio. – Todas las balas deberán estar envenenadas con ácido prúsico y se probará su poder tóxico cortándole de un tiro la cola de un perro. El perro tiene que morir a los diez minutos (103).

En la reproducción del diario, se exponen tanto la visión fantástica de los muchachos en un proceso de reescritura como un comentario irónico de parte del autor implícito, que asocia la necesidad de los libros con la inauguración de un proyecto modernizante, desigual y que legitima el robo y la matanza. Es así como Silvio vive un episodio fundamental de su formación: escoge un modelo literario y lo transforma mediante sus actos y su escritura. También se inicia el lector: aprende a interpretar el código ético alternativo que guía los actos de los personajes. Al mismo tiempo, este código condiciona la interpretación del lector implícito del texto.

3.3.2. El valor doble de los libros

Después de describir robos fantásticos con lenguaje bandoleresco en el diario y de realizar algunos robos menores, los muchachos emprenden su obra maestra: el despojo de la biblioteca de la escuela. Este último episodio cierra la primera etapa de la formación del protagonista: Silvio se realiza como protagonista en su reescritura de los folletines. La adopción de otro código moral se

refleja en el lenguaje: los muchachos entran riéndose a la biblioteca, quieren “despertar a los hombres, para demostrar qué regocijo nos engrandece las almas cuando quebrantamos la ley y entramos sonriendo en el pecado” (110-1). La acción narrada demuestra la adopción de un modelo literario por los personajes, y el lenguaje narrativo busca que el lector implícito concrete los valores bandolerescos descritos anteriormente.

En este último robo, Silvio también se forma como crítico literario. Una vez que haya entrado a la biblioteca, califica los libros de acuerdo con tres parámetros: los que se venden fácilmente, los que él quiere leer y los que no tienen un valor ni comercial ni personal. Por ejemplo, los muchachos deciden que *Las montañas de oro*, el primer poemario de Leopoldo Lugones, se venderá en cualquier parte. A diferencia de éste, *Charles Baudelaire. Su vida* tiene un valor personal, pues Silvio lo califica de “bellísimo” y lo aparta para sí. De esta forma, se propone otro sistema de valoración desde el cual criticar la literatura. El valor de los libros es comercial y personal, pero los libros más apreciados son los que tienen una relación directa con los actos y aspiraciones de los personajes.

Al día siguiente de sacar los libros de la biblioteca, los muchachos mismos se convierten en texto: leen sobre sus peripecias en una nota en el periódico. Cuando ven una descripción escrita de “un sujeto sospechoso y que llevaba un paquete bajo el brazo” (125) se dan cuenta de la gravedad de sus actos. Ya no son ladrones sólo para sí mismos, sino que han sido reconocidos como tales por otros en un texto que se publica en el diario. Observarse desde afuera los conduce a reflexionar sobre lo sucedido y a preguntarse si quieren seguir en la vida bandoleresca.

Lo relatado en las últimas páginas del primer capítulo destaca de los episodios anteriores porque se narra en primera persona plural del presente. Empieza: “Estamos en casa de Enrique”.

Este cambio de voz incluye al lector en la reflexión que los muchachos hacen sobre sus actos. La descripción del espacio se interrumpe por una pregunta:

“-¿Entonces?...
 Enrique levanta la noble cabeza y mira a Lucio.
 -¿Entonces? (124).

Ya que se ha eliminado la distancia entre el narrador y el lector, esa pregunta puede entenderse como una negación. Requiere que el lector se pregunte por el emisor ambiguo de la pregunta. De esta manera, también se puede entender como una pregunta retórica al que lee. Cuando éste se acerca al debate de los muchachos mediante tales estrategias narrativas, es llevado a hacer un juicio acerca de lo que ha leído y a decidir con quién simpatizar: con Silvio, que juzga peligroso seguir en el club o con Enrique, que decide seguir robando aunque lo dejen solo.

3.4. La ciudad sin lectores

En el primer capítulo de *El juguete rabioso*, la literatura bandoleresca funciona como un código narrativo que guía la interpretación del lector implícito de los actos de los personajes. Para Silvio y sus amigos, es un modelo según el cual describen planes fantásticos y realizan acciones en el mundo. En el segundo capítulo, Silvio consigue un trabajo en una librería donde, irónicamente, no se le permite leer. Al principio de este capítulo, cuando está en medio de la lectura, su madre le reclama que salga a buscar trabajo. Entonces, deja el libro al lado y será hasta el comienzo del tercer capítulo que volverá a aparecer como lector.

El segundo capítulo cuenta el proceso por el que Silvio se convierte en dependiente de un vendedor de libros y pierde las ilusiones que antes guiaban sus actos. La acción se centra en una tienda de libros usados, calificada por el narrador primero como “librería”, luego como “casa de compra y venta de libros usados” y finalmente como un “local [...] más largo y tenebroso que el

antro de Trofonio” o simplemente como “caverna” (130). A diferencia de la manera en que se representa la relación entre la lectura y la vida en el primer capítulo, donde se resalta el poder transformador de los libros y del acto de leer sobre las acciones de los personajes, en el segundo capítulo se retratan los aspectos vulgares del negocio de los libros.

A pesar de que Silvio deja de leer, el narrador sigue desarrollando una crítica de la función de los libros en el entorno urbano. Lo que se resalta de la cueva donde trabaja el protagonista es la cantidad, no la cualidad de los libros. Describe “los muros de la calle” de los que cuelgan “volúmenes de historias para imaginaciones vulgares” (131). El librero se enorgullece de tener más libros que otros vendedores; sin embargo, él y su esposa son retratados en posiciones inactivas mientras están dentro de la tienda. Por ejemplo, doña María, la esposa del librero, aparece “inmóvil, la mejilla posando en la palma de la mano y el brazo desnudo apoyado en el lomo de los libros” con la vista fijada en la casa de enfrente (132).

Si al principio de la novela robar era un acto “meritorio y bello”, en la cueva de don Gaetano se recodifica de acuerdo con la obsesión del librero por el lucro, pues éste cobra precios excesivos por su mercancía. El robo, por lo tanto, es un acto cotidiano que se lleva a cabo sin reflexión. La obsesión pequeñoburguesa por generar cada vez más ingresos convierte los libros en objetos que tienen un valor estrictamente comercial; Silvio se lamenta de que “las nobles historias y las altas bellezas había que mercarlas con el hombre solapado o con la mujer gorda y pálida” (157). No son los libros en sí los que son vulgares, sino el acto de convertirlos en mercancía. Estos libros no se utilizan para configurar un sistema de signos que dé sentido a las acciones, sino para robar a los clientes. En efecto, la esposa del librero lo delata por ladrón cuando intenta cobrarle de más a un cliente, y es tal su desconfianza que los dos revisan los bolsillos del protagonista cada vez que sale para asegurarse de que no ha robado.

Esta crítica a la emergente pequeñoburguesía se percibe también en el lenguaje que describe a don Gaetano, el librero, y a Dío Fetente, su sirviente. El primero es un “gradulón” de “azucarada bondad fingida” y el segundo, un viejo de “expresión lastimera de perro huido”. Cuando don Gaetano examina verduras en el mercado, se describe como un “goloso visual” que entra en “éxtasis frente a la mercadería por el dinero que representaba” (137). Mira con voluptuosidad, pellizca queso, se ensucia las manos entre verduras y se deleita en pilones de manteca. El narrador describe el proceso de regateo con lenguaje erótico; ridiculiza al comerciante que “no sirve sexualmente”, según Dío Fetente. No obstante, disfruta robándoles a los verduleros como si esto fuera un acto sexual. De igual modo, el narrador saca las acciones de Dío Fetente de su contexto mediante el uso de un lenguaje irónico. El sirviente, antes de acostarse en la cama de tijera en su cuchitril, orina en la terraza. Luego se arregla “prolijamente” la bufanda y entra “prudentemente” en su catre (138). Así, con calificativos que reflejan los valores ostentados por la pequeñoburguesía, el orden y la prudencia, el narrador saca a la luz el contraste entre este orden discursivo y los efectos materiales del orden social que lo sustenta.

3.4.1. El fracaso como experiencia formativa

Ahora bien, a causa de las humillaciones que sufre en su nuevo puesto, Silvio abandona las ilusiones de ser “un bandido grande como Rocambole” (135). El lector que haya retenido la imagen de Silvio como un lector apasionado se confronta con la del muchacho humillado por la tarea de vender libros. Estas imágenes contradictorias se entienden, en términos de Iser, como una negación. A partir de esta negación, se reconforma la identidad del personaje de acuerdo con su nueva situación de dependiente de la librería. Ya hemos mencionado que, según la estructura de formación del individuo en que se basa el *Bildungsroman* clásico, el sujeto se aleja de sí

mismo y se reconoce como otro. Desde este distanciamiento reflexivo, se percibe a sí mismo mediante su percepción del mundo y, eventualmente, logra internalizar el mundo en sí (Salmerón 26-7). En el caso de Silvio, se problematiza este proceso, pues verse a sí mismo como otro significa verse en una posición subordinada, perspectiva que lo conduce a confrontarse con la imposibilidad de formar su identidad de acuerdo con sus modelos ideales. Sin embargo, el personaje se distancia de sí mismo y emprende un proceso de reflexión que lo lleva a la construcción de su autoconsciencia.

Una de las primeras tareas de su nuevo trabajo es cargar en una canasta, “impudicamente enorme”, pintada de “rojo rábano”, el mandado que compra su patrón. La canasta es una marca externa de su posición de sirviente; lo señala como tal ante los ojos de los peatones de la calle que transita. Al verse reflejado en las miradas de ellos, se reconoce como el objeto de su desprecio. Explica: “Un dandy a quien rocé con la cesta me lanzó una mirada furiosa [...], y un granujilla que pasó, como quien lo hace inadvertidamente, dio un puntapié al trasero de la cesta, y la canasta [...] me colmaba de ridículo”. Además de reconocerse como ridículo en estos intercambios no verbales, el personaje reflexiona sobre la ironía de haberse convertido en un cargador despreciable después de haber “soñado en ser un bandido grande como Rocambole y un poeta genial como Baudelaire”. Se angustia al imaginarse con una canasta al lado de las espléndidas vidrieras del centro, y se reconoce como la antítesis de sus héroes y como un ser marginado. A partir de este autoreconocimiento, se plantea una pregunta retórica abierta: “¿Y para vivir hay que sufrir tanto?” (135). De esta manera, apela a que el lector implícito enjuicie sobre su situación.

Más adelante, se refuerza la imagen del personaje decaído y subordinado cuando doña María lo obliga a cargar sus enseres personales en una mesa hecha angarilla. Con Dío Fetente se

dirige hacia la casa de la hermana de su patrona. Los tres forman una procesión grotesca al exponerse a las miradas de los transeúntes, que se juntan alrededor de ellos como espectadores de un desfile. Su mirada colectiva y pública permite que Silvio vuelva a verse como un ser anónimo y despreciado. Piensa “en la traza de pícaro que tendría” y se niega a mirarles los ojos a las personas que le lanzan cuchufletas al verlo pasar. Cuando el grupo llega a un barrio elegante de “elevados edificios de fachadas hermosas”, Silvio observa una niña hermosa en una ventana desde la calle:

un adolescente y una niña conversaban en la penumbra; de la sala anaranjada salía la melodía de un piano.
 Todo el corazón se me empequeñeció de envidia y de congoja.
 Pensé.
 Pensé en que yo nunca sería como ellos..., nunca viviría en una casa hermosa y tendría una novia de la aristocracia.
 Todo el corazón se me empequeñeció de envidia y congoja (152).

En este acto de reflexión, la figura de la niña contrasta con la imagen que el protagonista tiene de sí mismo; el contraste lo lleva a reconocer la imposibilidad de su ascenso social. Ver a la joven desde abajo de su ventana le hace consciente de su pobreza y de su inmovilidad. Si bien Silvio expresa su deseo de tener “una querida tan linda como esa querida que lucen los cromos de los libros viciosos” (156), también sabe que su situación de peón jamás le permitirá tener el objeto de sus fantasías.

La negación de la imagen anterior de Silvio como un lector apasionado contrasta con la del pobre dependiente. Se refleja esta negación en la estructura narrativa. Los temas que se establecen en el primer capítulo se conservan en el horizonte del lector implícito. Si en el primer capítulo, el protagonista transforma sus lecturas mediante sus actos en el mundo, en el segundo se introduce otro plan fantástico, el de salir del trabajo en la librería y contar con el patrocinio de un conocido rico, pero esta vez no logra actualizar su fantasía. Aunque esta propuesta de acción

genera expectativas para el lector implícito, ni las acciones del personaje ni las expectativas del lector se concretan.

El episodio de la búsqueda de otro trabajo se cuenta desde un marco temporal que genera suspenso: Silvio está sentado en una lechería, esperando ir a la casa del señor por el trabajo que prometió conseguirle. Desde ese sitio, recuerda la primera vez que lo conoció. Un amigo teósofo le presentó al señor Vicente Timoteo Souza, *rastaquouère* que examina el cráneo del protagonista y habla de hacerle estudiar para médico. Le revela que no duda poderle ayudar; asegura: “cuando yo prometo, cumplo” (148). La tensión que genera esta promesa se refuerza por el lenguaje rimbombante con que se describe al señor, quien viste un “velludo *deshabillé* con alambres de madreperla y bocamangas de nutria” (146), y la narración de una larga entrevista y unas pruebas psicológicas a las que somete el protagonista. Asimismo, cuando Silvio regresa a su casa para ver lo que resolvió, se plantea una pregunta retórica: “¿Qué habrá resuelto el señor Souza?” (45). El narrador genera tensión mediante un corte diacrónico: la descripción de la espera del protagonista y la promesa del señor Souza. Sin embargo, cuando finalmente lo recibe el señor, manifiesta no reconocerle y lo echa bruscamente de su casa. De esta manera, se cierra el episodio a la vez que se derrumban las expectativas del lector: éste y el protagonista comparten una experiencia de negación.

Siendo consecuentes con lo anterior, observamos que la estructura narrativa se organiza de manera paralela a la construcción del personaje. Si bien Silvio se hunde cada vez más en la humillación y el fracaso, el lector experimenta negaciones cada vez más explícitas. A medida que Silvio toma consciencia de la imposibilidad de salir de la librería, desciende a un estado de asco, cansancio y, finalmente, sordera. La imagen del cuchillo expresa la ausencia de reflexión; el silencio es “afilado, porque [...] puede adquirir hasta la forma de una cuchilla”. La miseria y el

sufrimiento físico y emocional lo conducen a un estado en que carece de lenguaje. Explica: “Cayó sobre mí una oscuridad cuyo tejido se espesaba lentamente. [...] Entonces repetí palabras que antes habían tenido un sentido pálido en mi experiencia. –Sufrirás –me decía–, sufrirás..., sufrirás..., sufrirás... [...] Así maduré todo el invierno infernal” (158). El texto, entonces, rompe con la estructura positiva del *Bildungsroman* clásico, en el que el lenguaje es la herramienta con la que el sujeto domina el mundo y construye su identidad. Al contrario de este proceso, Silvio abandona su sueño de ser poeta; piensa en su exclusión de los lugares de la ciudad frecuentados por poetas, y no tiene ni encuentra “palabras para pedir misericordia” (44). No obstante la carencia del lenguaje del protagonista, el narrador sigue narrando y, por consiguiente, el lector sigue construyendo el personaje.

3.4.2. La recuperación de la autoconsciencia

Silvio vive en un estado pasivo, sordo y mudo hasta que decide atentar contra la librería. Una noche, al ser el último en salir, arroja una brasa sobre un montón de papeles con la intención de prender fuego al local. Una vez que está de vuelta en el cuchitril que comparte con Dío Fetente, empieza a reflexionar nuevamente. Primero, se regocija al encontrarse “definitivamente libre, por la consciencia de hombría que me daba mi acto anterior”. Este acto le libera la consciencia e, inspirado por la libertad de sus pensamientos, fraterniza “con todas las cosas del mundo”. Después, recita una especie de oración a la Vida [*sic*] en que reconoce ser ridículo y dependiente del librero, pero afirma: “sin embargo yo amo todas las cosas más hermosas de la tierra...quisiera ser lindo y genial [...] Vida, qué linda sos, Vida...qué linda (159)”. Goza imaginando todas las cosas del mundo y, en este sentido, su declaración es comparable a la síntesis del sí mismo y del otro del *Bidungsroman* clásico.

Exaltado por su acción y por el regreso de su consciencia, el protagonista se imagina a sí mismo e invita al lector a imaginarlo como el motivo de un cuadro. Pregunta: “¿Qué pintor hará el cuadro del dependiente dormido, que en sueños sonría porque ha incendiado la ladronera de su amo?” De esta forma, él mismo se ve desde afuera como una representación artística imaginaria. El lector, a su vez, concreta una imagen que le obliga a alejarse del texto y a ver al personaje como una proyección de su propia imaginación. A continuación, Silvio dialoga consigo mismo: se acusa de canalla e incendiario. Después, decidido a no tomar en serio ese reclamo, rechaza su voz interior y reafirma su libertad. Es así como toma una decisión activa y consciente acerca de su futuro: decide “hacer algo hermosamente serio, bellamente serio: adorar a la Vida” (159-60).

El segundo capítulo termina con otra negación irónica de la expectativa del lector, que, igual que Silvio, no puede concretar de manera armónica sus expectativas. El protagonista descubre que la brasa se ha extinguido y que todo está como lo había dejado. Culmina con un espacio vacío: la última frase revela que aquél fue el último día en que Silvio trabajó en la librería. A pesar de que no se concretó el episodio de acuerdo con las expectativas del protagonista, su juramento final construye nuevas expectativas para el lector implícito. Éstas se probarán más adelante.

3.5.1. El proceso reflexivo del protagonista

En el tercer capítulo Silvio vuelve a leer y, por lo tanto, vuelve a plantearse otro modelo de formación. Esta vez cambia su selección; aparece de vuelta “cómodamente acostado” y lee “despacio y con satisfacción” un manual de electrotécnica. El narrador hace patente sus nuevos gustos: pone al lado un “novelón truculento” y decide estudiar “la teoría del campo magnético giratorio”. Asimismo, declara que “es síntoma de una inteligencia universal poder regalarse con

distintas bellezas” (161). Si bien escoge leer textos de distintos géneros, los sintetiza en sus quimeras y sus acciones. Tiene una fantasía en que él, como Telsa —el mago de la electricidad que conoce por noticias científicas de los periódicos— defiende su conocimiento científico ante un congreso de ingenieros. Más adelante, intenta actualizar esa fantasía ante el jurado que lo entrevista para entrar a un colegio militar.

Su interés en la teoría electrotécnica es significativo si tenemos en cuenta que en el capítulo anterior revela al señor Souza que ha inventado “un proyectil señalero, un contador automático de estrellas” (147). De igual manera, en el primer capítulo el personaje se destaca entre sus amigos por construir una bombardera de proyectiles: aspira a ser un experto en explosivos y un inventor. En el capítulo tercero, el tema del sueño de ser inventor ha sido modificado por la necesidad del protagonista de dejar atrás los juegos de la adolescencia y ganarse la vida. En este sentido, sus nuevas lecturas corresponden a la necesidad de adquirir conocimiento práctico. El protagonista recurre a este conocimiento cuando sale una vez más de su casa a buscar un puesto de estudiante de mecánica de aeroplanos en un colegio militar.

Cuando Silvio llega a la escuela, intenta mostrarse apto, valiéndose de una síntesis de estilos y contenidos de varios tipos de textos. Al entrevistarse con los tenientes de la escuela, utiliza el lenguaje técnico, que adquirió por medio de sus experiencias en la calle y en sus lecturas, y lo mezcla con el lenguaje literario. Es por eso que puede idear inventos aún más elaborados de los que ya mencionamos, como el caso de “un señalador automático de estrellas fugaces”. Para comprobar su aptitud como estudiante, cita al “capitán Cundill”. Según Silvio, éste, en su *Diccionario de explosivos*, “dice que los fulminatos son las sales metálicas de un ácido hipotético llamado fulminato de hidrógeno” (169).

Si bien cita el contenido del diccionario cuando habla, cita también a su antiguo héroe Rocambole por medio de su lenguaje corporal. Antes de exponer sus aptitudes ante los militares, piensa “en los héroes de mis lecturas predilectas y la catadura de Rocambole, del Rocambole con gorra de visera de hule y sonrisa canalla en la boca torcida, pasó por mis ojos incitándome al desparpajo y la actitud heroica” (168). Les explica que su conocimiento proviene de “todas partes”, no sólo de sus lecturas científicas sino también de sus estudios literarios y de la observación de máquinas desconocidas en la calle. Cuando lo aceptan a la escuela, se reafirma la convicción del joven “del destino grandioso a cumplirse en mi existencia”. Dice: “Yo podría ser un ingeniero como Edison, un general como Napoleón, un poeta como Baudelaire, un demonio como Rocambole” (171). De esta manera, aparece de nuevo el tema del primer capítulo; Silvio decide dejarse guiar otra vez por un modelo ficticio. Pero en el tercer capítulo este modelo aparece modificado por los fracasos del protagonista en el segundo. Así las cosas, mientras que el joven aparenta llenarse de confianza, el lector se encuentra más pesimista a causa de la frustración de sus expectativas previas.

Silvio pasa otra prueba iniciática: logra entrar a la escuela. Al verse uniformado en una posición que anticipa un ascenso social, reflexiona sobre la manera en que otras personas reaccionarían a esta transformación. Más adelante, dirige la pregunta hacia sí mismo: “Ahora que todo ha cambiado, ¿quién soy yo dentro del amplio uniforme?” (172). A pesar de su éxito, Silvio no se ha vuelto enteramente optimista porque considera también la posibilidad de seguir siendo pobre. Como su reflexión sobre su repentina transformación, esta ansiedad se centra en su apariencia física. Se pregunta: “En el futuro, ¿no sería yo uno de esos hombres que llevan cuellos sucios, camisas zurcidas, traje color vinoso y botines enormes, porque en los pies les han salido callos y juanetes de tanto caminar solicitando trabajo?” Prosigue a confrontarse con la idea de su

propia muerte. Decide que valora la distinción más que el dinero, y llega a una conclusión importante: “Comprendí que nunca me resignaría a la vida penuriosa que sobrellevan naturalmente la mayoría de los hombres”. También adquiere “la certeza de que ese anhelo de distinción me acompañaría por el mundo” (173). Se reconoce a sí mismo como parte del mundo y toma una posición frente a él.

Ahora bien, cuando Silvio entra al colegio, se genera una expectativa a partir de su deseo de formarse como mecánico. Esta expectativa se refuerza por la afirmación del capitán en la entrevista inicial. Éste afirma que el ejército argentino necesita jóvenes que quieran estudiar (171-8). No obstante, luego anulan esta afirmación y, con ello, la expectativa de que Silvio podría educarse en el colegio, pues el sargento le informa que le han dado de baja. Es más, le pide que entregue su uniforme, símbolo de la posibilidad de convertirse en otro. Esta vez la negación es más elaborada que otras anteriores. A diferencia de los finales bruscos de los episodios de fracaso anteriores, esta vez Silvio dialoga con el sargento y, más tarde, con el director de la escuela. Este último le informa: “Su puesto está en una escuela industrial. Aquí no necesitamos personas inteligentes, sino brutos para el trabajo.” No sólo se niega la afirmación inicial del capitán, sino que también se niegan la oportunidad y con ella, el reconocimiento momentáneo que recibió el joven en la escuela.

Cuando sale del colegio, Silvio empieza a vagar sin rumbo por la ciudad, demasiado avergonzado para regresar a su casa. Entonces, reaparece la sordera como símbolo de la abyección. Mientras que en el segundo capítulo la sordera era una experiencia interior del protagonista, que le despojaba la mente de palabras, en el tercer capítulo se externaliza: la ciudad está sorda. Silvio quiere “gritar, luchar a golpes con la ciudad espantosamente sorda” y se siente “arrastrado a detener a los transeúntes, a coger de las mangas del saco a las gentes que pasaban” y

reclamarles que lo reconozcan. Después, formula tres veces una pregunta abierta a sí mismo, y al lector: “¿Qué será de mí?” De esta manera, se interoga y también reclama reconocimiento. Más adelante, apela al lector de manera aun más directa a pedirle que se pronuncie sobre su situación vital. Pregunta: “¿No es una injusticia, digan ustedes, no es una injusticia?” (180). Termina caminando con un revólver hacia el muelle de la ciudad y, cuando se anula la posibilidad de ir a Europa de ayudante en un barco, Silvio decide suicidarse. Lo que más le atrae de esa idea es la posibilidad de prestigio y “la teatralidad que secunda con lutos el catafalco de un suicidio.” Es decir, para Silvio, presentarse muerto en un féretro ante los demás es otra forma de ser reconocido por las “enlutadas doncellas” que verterían lágrimas sobre su cara.

A pesar de que el intento de suicidio falla, Silvio adquiere de la experiencia una “certeza ilógica que después ha guiado todos los actos de mi vida” (192). Esta última postura subraya y renueva las posturas que se manifestaron previamente. El protagonista ya cuenta con la convicción de que no se resignará a una vida mediocre y concreta el deseo de buscar, en lugar de dinero, la inmortalidad a través de sus actos creativos. Así, ya podemos considerar a Silvio un sujeto que se ha formado a sí mismo; toma una postura vital mediante la reflexión. En el capítulo final de la novela, se examinará la manera en que el protagonista transformado entra nuevamente en conflicto con su mundo y la manera en que el texto exige que el lector tome una postura al final.

3.5.2. El proceso reflexivo del lector implícito

En el capítulo final de la novela, transcurren dos transformaciones significativas para el personaje: se inicia como vendedor de papel y decide traicionar a su amigo. Al mismo tiempo, se abren más espacios de indeterminación. En este sentido, el último capítulo apela a la formación

del lector implícito. Por ejemplo, su iniciación en la venta de papel se puede interpretar como un aprendizaje exitoso cuando se lee de acuerdo con los esquemas anteriores que describen los intentos fracasados de Silvio de integrarse distintos grupos sociales. Sin embargo, al cotejar sus aparentes logros en el ámbito laboral del pequeño comerciante con sus declaraciones anteriores, mediante las que se compromete a alcanzar la inmortalidad, se descubre una negación implícita en el texto. Es decir, la imagen del protagonista que se resigna a ganar algunos centavos vendiendo papel a carniceros entra en conflicto, o niega, la imagen del que decide dejarse guiar por una “certeza ilógica” y por la búsqueda de la distinción (192). Al presentar una negación entre distintas concepciones del éxito y el fracaso, el texto exige que el lector reflexione acerca del significado de estos dos conceptos.

Empieza el capítulo con una descripción del nuevo patrón del protagonista, Monti, que es “un hombre activo y noble, excitable como un espadachín, enjuto como un hidalgo” (195). Esta descripción remite al lector a un intertexto previo, al de la novela picaresca, cuyo lenguaje se evoca de manera satírica en el primer capítulo y cuya estructura se parodia a lo largo de la novela. De esta manera, la estructura del episodio de la iniciación en la venta del papel se anticipa desde el principio: a través de distintas peripecias menores y guiado por un modelo descrito por Monti y personificado por Mario, otro corredor de papel, Silvio paulatinamente adquiere las habilidades del buen vendedor. En la siguiente cita observamos que Silvio ha dominado el oficio, así como un tono didáctico irónico de parte del narrador, que no deja de resaltar que el protagonista no escapa al sufrimiento y a la miseria. Al contrario, aprende a llevarlo con resignación. Explica:

Para vender hay que empaparse de una sutilidad “mercurial”, escoger las palabras y cuidar los conceptos, adular con circunspección, conversando de lo que no se piensa ni cree, entusiasmarse con una bagatela, acertar con un gesto compungido, interesarse vivamente por lo que maldito si nos interesa, ser múltiple, flexible y gracioso, agradecer con donaire una insignificancia, no desconcertarse ni darse por aludido al escuchar una grosería, y [...] sufrir para poder ganar algunos centavos porque “así es la vida” (208).

Al aceptar una vida ordinaria y al aguantar el sufrimiento, Silvio se integra a la sociedad: adquiere un lugar y un oficio dentro de ella. Sin embargo, cuando leemos estos actos de acuerdo con los temas anteriores en que él habrá jurado llegar a distinguirse de la mayoría de los hombres, podemos sostener que el personaje se traiciona a sí mismo.

No obstante, el episodio de la iniciación en el negocio del papel se interrumpe por pasajes que remiten al *Bildungsroman* clásico, en el sentido en que se establece una relación de dominación entre el sujeto y el paisaje. El protagonista canta los arrabales por los que camina en sus rutas de venta, y su mirada es ambivalente. Describe la miseria que lo rodea con un lenguaje naturalista: observa “las chatas calles del arrabal, miserables y sucias, inundadas de sol, con cajones de basura a las puertas”. Empero, más adelante dirige su mirada hacia “el arco de cielo más límpido y diáfano” (203). Silvio no sólo aprehende el espacio cuando dice, por ejemplo, “Mis ojos bebían ávidamente la serenidad infinita, extática en el espacio celeste”, sino que vemos que, como el sujeto racional que se convierte en portavoz de la naturaleza, se adueña de él:

Complacíame el espectáculo de los grandes almacenes interiormente sombríos, las quoserías frescas como granjas con enormes pilones de manteca en los estantes, las tiendas con multicolores escaparates y señoras sentadas junto a los mostradores frente a livianos rollos de telas; y el olor a pintura en las ferreterías, y el olor a petróleo en las despensas, se confundía en mi sensorio como el fragante aroma de una extraordinaria alegría, de una fiesta universal y perfumada, cuyo futuro relator fuera yo (203-5).

En el nuevo espacio que ha dominado el protagonista como vendedor de papel y como su “futuro relator”, se transforma en “el dios que estaba dentro de mí, un dios hecho con pedazos de montaña, de bosques, de cielo y de recuerdo” (205). Se apropia de la naturaleza, y se convierte en su portavoz.

Otra manera de adueñarse del mundo tiene que ver con las formas narrativas predilectas de los personajes: el periódico y las notas del crimen. Cuando Silvio se encuentra con Lucio, su antiguo cómplice del Club de los Caballeros de la Media Noche, quien ahora se ha vuelto un

dandy y trabaja como agente de investigaciones, le cuenta las novedades de Enrique, que está en la cárcel por falsificación y robo. Éste adquiere fama local gracias a que se ha convertido en texto periodístico, pues Lucio revela que se enteró de su suerte por una crónica policiaca de un diario llamado *El Ciudadano*. El narrador evoca el pasado de los adolescentes cuando Silvio recuerda a Enrique “en la covacha de los títeres. En el muro rojo el rayo de sol iluminaba su demacrado perfil de adolescente soberbio” (202). La imagen anterior de los muchachos del Club de los Caballeros de la Medianoche se actualiza en el presente de la narración. Asimismo, la remembranza evoca el espacio en que ellos estaban la última vez que se vieron cuando, al leer sobre sí mismos en el periódico, los chicos se confrontan con las posibles repercusiones de sus actos. De esta manera, el texto también apela a la reflexión del lector, quien se remite a un tema anterior y coteja las antiguas imágenes de los personajes con las presentes. El lector, entonces, toma consciencia de los cambios que han transcurrido en las vidas de los tres jóvenes ladrones.

Otro personaje que se construye a partir de sus hazañas fuera de la ley y su transformación en narrativa policiaca se introduce en la segunda parte del capítulo. El Rengo, un cuidador de coches, colecciona recortes de periódico que describen y hacen públicos sus robos. El narrador describe al personaje como “un pelafustán digno de todo aprecio”. Ese juego irónico de palabras evoca la descripción de los amigos de Silvio en el primer capítulo y, efectivamente, el Rengo se puede interpretar como una suerte de desdoblamiento de Silvio. También pasaba la infancia en un arrabal, se dedicaba al robo con sus amigos y tiene “ribetes de inventor”. Se consolida la amistad cuando Silvio se convierte en el maestro del otro, le da consejos sobre inventos y gana el apodo de “el científico” (220).

Debido a la confianza que se genera entre los dos jóvenes, el Rengo le confiesa al otro su plan maestro. Robará a un arquitecto con la ayuda de su novia, la criada del profesionista. Recluta

a Silvio “porque sí” y le promete la mitad de lo que llevarán. Desde el momento en que Silvio dice que “una idea sutil se bifurcaba en mi espíritu” (226), la idea de delatar a su amigo, el texto ofrece posibles interpretaciones de ese acto tanto en el diálogo interior del protagonista como en su diálogo final con el arquitecto. Las justificaciones que ofrece el narrador son múltiples y contradictorias, van desde la posibilidad de salir del anonimato, el autoconocimiento y la humillación, incluso hasta el deseo de volver a actuar a partir del modelo que guiaba sus actos en el primer capítulo, Rocambole, y pasan por el mismo título del capítulo: “Judas Iscariote”.

Mientras Silvio conversa consigo mismo sobre las razones por las que podría traicionar a su amigo, se compara con Rocambole. Dice: “soy un locoide con ciertas mezclas de pillo; pero Rocambole no era menos: asesinaba...yo no asesino. [...] mató al capitán Williams, a quien él debía sus millones y su marquesado. ¿A quién no traicionó él?” y prosigue con citas del folletín. Después se pregunta, “¿no alcanzaré a llevar una vida fastuosa como la de Rocambole?” (227-8) Saítta nos recuerda que su decisión de traicionar resalta una diferencia entre su vida y la vida idealizada de los héroes de los folletines: “a diferencia del folletín donde la traición es siempre por una venganza, la manera de salvar la vida o de obtener dinero, en *El juguete rabioso* es el modo por el cual Astier se convierte en un Judas Iscariote que le permite marcar su diferencia respecto del mundo” (42). Más adelante, Saítta plantea su propia hipótesis: Silvio, como Rocambole, decide pagar el precio de la integración social con la traición. “Delata al ladrón, elige la legalidad del mundo honrado y espera, [como Rocambole], la redención y el perdón de la sociedad.” Sin embargo, Silvio resulta ser “el gran traicionado” de la novela y no el Rengo. Si “en el folletín aprendió cuáles eran las etapas a seguir para convertirse en un bandolero como Rocambole, ese mismo folletín traiciona sus expectativas de integración social” (44).

No cabe duda de que esta hipótesis resulta aguda. Además, al reintroducirse la oposición entre el mundo imaginario del folletín y el mundo del personaje, se vuelve a resaltar el contraste entre los dos. Cuando Silvio se ajusta a las pautas del papel social del vendedor, traiciona las posturas vitales que antes declaraba, pero cuando se ajusta al modelo de su héroe literario, traiciona a su amigo, y es traicionado por las normas de la sociedad burguesa. No obstante, la traición final se puede interpretar como un espacio de indeterminación que entra en conflicto con los horizontes construidos por el lector. Se presentan tantas posibles explicaciones de su decisión que el lector es llevado a un proceso reflexivo propio en que tiene que recurrir no sólo a las experiencias textuales previas sino también a sus propias experiencias para entender las del protagonista. Así las cosas, el último espacio de indeterminación, o el final abierto, en que Silvio sale del estudio del arquitecto que le ha prometido, como el señor Souza, ayudarle a encontrar un trabajo, también lo entendemos como la última prueba de iniciación del lector.

3.6. A modo de cierre

En este capítulo nos propusimos examinar la relación entre la evolución del canon nacional argentino y la escritura de Arlt. En distintos registros discursivos, el autor desarrolla una crítica de los valores sociales de la pequeña burguesía y de los valores estéticos de la élite intelectual. En sus “Aguafuertes” subyace una indagación por el lugar del sujeto autoconsciente en la ciudad moderna, y su primera novela narra la formación de un joven trabajador que busca superar sus condiciones materiales pobres para distinguirse de los demás. Por un lado, denuncia la despreocupación de ciertos sectores de la población por la formación estética y filosófica, y,

por otro, narra la formación de un niño que se inspira estética y filosóficamente tanto en los clásicos de la literatura occidental como en la vida callejera del puerto.

Siendo consecuentes con lo anterior, hemos intentado analizar la manera en que las estrategias narrativas de *El juguete rabioso* apelan a un proceso de transformación cultural. Tanto el lenguaje como la trama de su novela se construyen a partir de una mezcla ecléctica de géneros, tradiciones literarias y áreas de conocimiento, de manera que también inician al lector en el mundo que inspira al protagonista. Es más, al mismo tiempo que el protagonista busca sobrevivir y destacarse, el lector construye la personalidad de éste mediante el acto de leer. Así, las estructuras intencionales del texto condicionan la respuesta de un lector cada vez más determinado por los fracasos del protagonista. Sin embargo, al mismo tiempo que el protagonista busca modelos de formación, se ofrece al lector implícito como un ejemplo del joven autoconsciente de la ciudad moderna. Ese sujeto se niega a sacrificar su imaginación por el lucro, y, al mismo tiempo, se encuentra excluido de los espacios de la élite intelectual. Por lo tanto, construye una nueva estética desde todos aquellos textos que puede asimilar mediante sus experiencias vitales, o sea, los que concreta en el mundo que lo rodea. Esta valoración de la literatura se propone como la antítesis de la apreciación ciega de lo que se bautiza como “culto” así como de la estrechez de un modelo de formación meramente económico.

4. EL PERSONAJE LECTOR Y EL LECTOR IMPLÍCITO EN *LOS RÍOS PROFUNDOS*

4.1. Introducción

Los ríos profundos relata las experiencias de un niño que, después de pasar su infancia en una comunidad indígena de su natal Perú y viajar con su padre por la sierra de ese país, se interna en una escuela religiosa en Abancay, un pueblo pequeño del interior andino. La formación del protagonista, Ernesto, conforma el eje temático de la novela, y en este sentido se asemeja al modelo del *Bildungsroman* clásico. Sin embargo, al cotejar la novela de Arguedas con este modelo, se destaca un contraste. Mientras que el *Bildungsroman* narra el proceso por el que el sujeto ilustrado aprende a liberarse de influencias externas y a dominar el mundo, la novela de Arguedas describe el proceso por el que Ernesto aprende a entenderse como parte de distintas comunidades y a expresar un compromiso vital con respecto a éstas. Al mismo tiempo, de acuerdo con el modelo clásico, el protagonista desarrolla su autoconsciencia y su voz.

La formación de la identidad y de la perspectiva crítica del protagonista son los elementos organizadores del relato. Ahora bien, los textos que él escucha —las canciones quecha y los sermones del padre director del colegio— cumplen una función central en su formación. En efecto, el protagonista se transforma al aprender a actuar en el mundo de manera consecuente con su interpretación de estos textos. Las canciones y los sermones también pueden entenderse en cuanto a su función metanarrativa: el proceso de recepción del personaje lector establece un código de interpretación que guía la recepción del lector implícito. Es decir, el protagonista modela la lectura activa por medio de un ejercicio hermenéutico constante: concreta los textos de acuerdo con sus experiencias y entiende éstas a partir de su interpretación de los textos. Asimismo, el lector implícito concreta las imágenes del texto de acuerdo con el aprendizaje del

personaje lector. Los dos comparten códigos de interpretación; Ernesto los utiliza para actuar y para reflexionar sobre el mundo, y el lector implícito, para concretar los episodios de la novela. En otras palabras, mientras que los textos y las experiencias del protagonista tienen consecuencias en su formación, la estructura apelativa de la novela condiciona el aprendizaje y la experiencia estética del lector implícito. En este capítulo vamos a analizar las estrategias narrativas que, a la vez que construyen el relato de formación del protagonista, apelan a la formación del lector implícito.

La obra de Arguedas comprende múltiples géneros desde los cuales aboga por la transformación social y cultural de su país y sus habitantes. Los conceptos que acuña y elabora en sus estudios antropológicos se destacan por contribuir a las disputas por el poder discursivo de su época. Considerar estos conceptos en relación con la novela que es objeto de este estudio permite profundizar en el diálogo transformativo que se entabla entre el texto y el lector por medio de la experiencia estética. Por lo tanto, en la primera parte del capítulo presentaremos una lectura de la novela como relato de formación. Después, haremos un breve desglose de los planteamientos del autor en sus ensayos antropológicos. Finalmente, analizaremos la formación del lector implícito en el proceso de lectura de acuerdo con los debates culturales e ideológicos que subyacen en la obra de Arguedas.

4.2. Las múltiples formaciones del niño Ernesto

Los ríos profundos se distingue estructuralmente del *Bildungsroman* clásico tanto por su estructura temporal como por la conformación de la identidad del protagonista, el niño Ernesto. Su proceso de formación no es lineal, sino conformado por temporalidades múltiples: entiende el tiempo y espacio presentes a partir del recuerdo y transita entre distintas comunidades de la sierra

peruana sin asentarse cómodamente en ninguna. Como observa Cornejo Polar, habita un “abierto, inestable y poroso borde” entre varios espacios y culturas (*Escribir* 209). El proceso de formación del protagonista contrasta radicalmente con el del sujeto individual autónomo, así como con la síntesis entre sujeto y mundo y la relación de dominación lingüística entre sujeto y naturaleza.

Sin embargo, podemos señalar varias similitudes entre la novela de Arguedas y el modelo clásico. En primera instancia, el proceso de formación del niño es el eje temático de la novela, y por consiguiente, confiere unidad a los episodios. En segundo lugar, la novela comparte con el *Bildungsroman* un ritmo constitutivo. El niño sale de su mundo, el ayllu donde creció, y entra en otro, el colegio de curas de Abancay. En este sentido, se subvierte el orden tradicional de la novela indigenista de índole tanto romántica como modernista, en que lo indígena se formula desde la distancia como algo exótico, misterioso o desconocido. Para el niño Ernesto es todo lo contrario: el colegio, dirigido por curas católicos y conformado por alumnos que provienen, en su mayoría, de familias pudientes, le resulta distante y difícil de descifrar. Esta escuela es sólo una parte de un mundo más amplio que incluye la hacienda de Patibamba, el barrio de Huanapata y el paisaje circundante. Resulta significativo que tanto en la escuela como en los otros espacios, Ernesto se descubre como un receptor de textos orales. A partir de sus interpretaciones de estos textos y de sus experiencias vitales, desarrolla su autoconsciencia y da forma a las múltiples voces con las que se articula a sí mismo. Su proceso formativo se desencadena en tanto que tiene encuentros y experiencias en estos espacios nuevos. Al mismo tiempo, el relato de formación del protagonista está ligado a los de otros personajes que pertenecen a estos mundos.

Una de las relaciones más importantes para la formación de Ernesto es su amistad con Antero, o el Markask'a, el hijo de un hacendado en el Amazonas. El vínculo inicial se hace con

base en sus afinidades, y su distanciamiento final se debe a que los dos construyen identidades diferentes a través de su diálogo. Antero termina por reproducir muchos elementos del modelo de formación del *Bildungsroman* clásico mientras que Ernesto, a medida que se vuelve consciente del proceso por el que su amigo se adueña del mundo de modo violento y prepotente, se distancia de él, hasta que finalmente lo rechaza. Tomemos esta amistad como un hilo conductor de nuestro análisis de las múltiples formaciones que se representan en el mundo diegético.

4.2.1. El colegio, espacio de desdoblamientos

En los primeros capítulos se narran los episodios de formación iniciales del protagonista: vivió su infancia en una cocina donde aprendió el cariño, las canciones y el “dulcísimo hablar” de las sirvientas indias y los concertados. También creció en los viajes que hizo con su padre en los cuales cruzó “el Perú de los Andes, de oriente a occidente y de sur a norte” (10-11). Después de conocer Cuzco por primera vez y narrar sus reflexiones sobre la ciudad, el protagonista es internado en el colegio. El espacio le resulta ajeno, percepción que se refleja en la estructura narrativa, pues el narrador toma distancia respecto de los objetos narrados y la mayor parte del capítulo se narra en tercera persona.

En el espacio cerrado del colegio, los sacerdotes enseñan un orden violento que se reproduce en los juegos de los alumnos. El padre Linares “predicaba la futura guerra contra los chilenos” y recuerda a los jóvenes que “su más grande deber era alcanzar el desquite” (49). Estos mensajes se recodifican cuando los alumnos juegan en el patio interior. El narrador explica: “Los sermones patrióticos del Padre Director se realizaban en la práctica; bandas de alumnos ‘peruanos’ y ‘chilenos’ luchábamos allí. [...] Los ‘peruanos’ debían ganar siempre” (54). La

división de alumnos en poderosos y débiles, así como la preferencia de los dos grupos por estas actividades violentas, los definen. Relata el narrador:

Algunos de los juegos eran brutales; los elegían los grandes y los fuertes para golpearse, o para ensangrentar y hacer llorar a los débiles. Sin embargo, muchos de los alumnos pequeños y débiles preferían, extrañamente, esos rudos juegos; aunque durante varios días se quejaban y caminaban cojeando, pálidos y humillados (58).

Así pues, en términos de Iser, el tema que se introduce en el sermón del cura se modifica por la descripción de los juegos de los alumnos.

Más adelante, el tema de la violencia patriótica se sustituye por el tema de la violencia sexual. Los alumnos pelean entre sí por el cuerpo de la Opa, una mujer demente que fue traída al colegio por uno de los sacerdotes. En los intentos de los alumnos por acceder a un encuentro sexual con ella, éstos también se caracterizan de acuerdo con una estructura de poder: algunos son actores, otros espectadores y otros “administradores” que controlan el acceso al cuerpo de la mujer. Sus actos cobran un sentido ritual, ya que ella sale al patio interior en noches de luna, y Lleras, el alumno más fuerte, obliga a los otros estudiantes a hacer una fila y esperarla. Los más grandes intentan echarse sobre su cuerpo, y el Peluca se caracteriza por ser el más astuto para tirarla al suelo. Cuando los otros intentan humillarlo, se burlan de su incapacidad de controlarse ante el deseo sexual, le llaman “bestia” y se ríen de sus lágrimas de frustración. Éste acusa a los que no copulan con ella del crimen de la masturbación, por el que “van a revolcarse en el infierno”. Concluye que “¡Sólo el Lleras y yo somos cristianos valientes!”. Esta pelea muestra cómo el discurso religioso de los sacerdotes se concreta en las acciones de los alumnos: el deseo sexual se entiende como un pecado que contamina el cuerpo. El Peluca sólo puede purificar el cuerpo mediante la expresión violenta de estos deseos. Chaucha, un alumno que sale del dormitorio en las noches a flagelarse en la puerta de la capilla, es otro ejemplo de la actualización

de este discurso sobre el cuerpo, como también lo son los alumnos que observan las peleas por la mujer desde lejos. Ellos se encuentran “avergonzados, como bañados en agua contaminada [...] y rezaban casi en voz alta en sus camas, cuando creían que todos dormíamos” (59-67). En síntesis, se construyen jerarquías de comportamiento con base en el discurso religioso, cuyo lugar dentro de estas estructuras define a los alumnos.

Luis Harss sostiene que los alumnos son desdoblamientos del protagonista (134) pero, cuando tomamos en cuenta la estructura narrativa del capítulo –los otros alumnos son descritos antes de que Ernesto participe en la trama– bien pudiéramos leer a Ernesto como un reflejo de ellos. Asimismo, los alumnos establecen relaciones complementarias entre ellos mismos con base en sus relaciones de protector y protegido. Por ejemplo, Lleras y el Añuco son huérfanos que están bajo custodia de los curas. Para el segundo, tener la protección del primero, el más fuerte de todos, es lo que le permite aterrorizar a los demás. De manera parecida, Romero y Palacitos se relacionan con el mundo indio y mestizo. El primero es fuerte y atlético como Lleras, pero también toca rondines y huaynos y es “aindianado”. Por su parte, Palacitos viene de un allyu, no habla castellano con fluidez y está “irremediabilmente alejado del ambiente del colegio” (60). Es gracias a la protección de Romero que evite ser víctima del Añuco. En suma, estos alumnos construyen sus identidades gracias a la interdependencia con sus amigos y con las estructuras de poder del colegio.

4.2.2. La iniciación artística

La amistad de Antero y Ernesto se asemeja a las de los alumnos que ya hemos analizado. Antero, como Ernesto, se caracteriza por su cercanía con el mundo indígena. Una muestra de esta cercanía problemática reside en que tiene varios nombres: Antero, el cristiano; Candela, el apodo

que le dan los alumnos; y Markask'a, o marcado, el apodo que le dieron los indígenas de la hacienda de su padre que se refiere a los lunares de su frente que parecen desprender una luz mágica. Este personaje tiene, además, un talento especial para armar zumballyus, trompos que cantan. La presencia del canto del zumballyu en el espacio del colegio sana el ambiente violento e introduce un carácter mágico dentro del orden jerárquico. El intercambio de regalos, el zumballyu del Markask'a en respuesta a una carta de amor escrita por Ernesto, cimienta la relación entre ambos, y es a partir de este acto que Ernesto se inicia como artista.

Hasta el momento en que el Markask'a hace cantar el zumballyu en el patio empedrado de la escuela, Ernesto se mantiene distante de los otros alumnos, quienes lo llaman "forastero". Pide al otro que le dé un turno con el zumballyu, y, a pesar de las protestas de los demás, el Markask'a se lo regala. Con base en la reputación que gana Ernesto por leer bien en voz alta a la hora de la comida y por escribir como poeta, el otro alumno pide que le escriba una carta para su enamorada, Salvinia. En consecuencia, Ernesto emprende un proceso de creación y se muestra hábil en dos registros discursivos: uno romántico y modernista, y el otro oral y colectivo, propio de las canciones quechua.

El narrador demuestra la profunda penetración de la poética quechua en la consciencia del niño cuando, al principio de la novela, describe al pongo que vive en la casa de su tío en el Cuzco con una cita de una canción quechua: "No tiene padre ni madre, sólo su sombra", iba repitiendo, recordando la letra de un huayno" (23). El proceso de creación de la carta es más complejo. El protagonista se pregunta por la distancia entre la música quechua y el mundo de Salvinia, y se propone cruzar esta distancia en la escritura "como quien entra a un combate". No le gusta lo que escribe al principio en un lenguaje lírico modernista. Entonces, imagina a otros interlocutores, niñas indígenas "que no tenían melena ni cerquillo, ni llevaban tul sobre los ojos. Sino trenzas

negras, flores silvestres en la cita del sombrero”, y evoca el momento de enunciación de un texto oral. Dice: “¡Anda, espéralas en el camino, y canta!” (84). A diferencia del episodio anterior en que el protagonista cita una canción, en éste va más lejos: intenta traducir el proceso de creación de un texto oral en la escritura.

La carta que escribe el protagonista tiene una relación intertextual evidente con un huayno que aparece transcrito y traducido en un capítulo anterior. Los textos, uno oral y el otro escrito, comparten la evocación del picaflor como símbolo poético, la repetición de frases cortas de súplica y el tono melancólico. La canción de las chicheras se traduce como: “¡Ay picaflor! / ya no horades tanto la flor, / alas de esmeralda. / No seas cruel, / baja a la orilla del río, / alas de esmeralda, / Y mírame llorando junto al agua roja” (53). En la carta, el yo poético ya no pide la atención del picaflor, sino a la niña que lo escucha y el picaflor es, esta vez, el mensajero del yo poético. Empieza: “Escucha al picaflor esmeralda que te sigue, te ha de hablar de mí; no seas cruel, escúchale. Lleva fatigadas las pequeñas alas, [...] Está cerca la piedra blanca donde descansan los viajeros, espera allí y escúchale; oye su llanto” (84). De esta manera, Ernesto forma una voz poética en el proceso de escribir un texto que se nutre de la poética quechua. Al mismo tiempo, traduce y transforma la canción dentro de otro contexto de producción. Al prestar su voz poética a otro alumno, quien también siente una afinidad con la expresión artística del mundo indio y mestizo, cimenta su amistad.

4.2.3. La participación colectiva

Si bien la amistad de los alumnos mencionados en el apartado anterior empieza con base en sus similitudes, se desintegra más adelante cuando sus experiencias distintas fuera del colegio los conducen a formar identidades contrastantes. Cuando las chicheras mestizas de las ciudad se

amotinan y sacan la sal que las autoridades almacenan en la salinera para devolvérsela a los colonos de la hacienda de Patibamba, Ernesto y el Markask'a salen del colegio y se unen a sus filas. Esta experiencia los afecta de maneras diferentes: Ernesto se identifica con el grupo de mujeres mientras que el Markask'a, o Antero, decide ir a proteger a su enamorada.

Ernesto marcha con las mujeres y corea sus gritos, decide avanzar con ellas hasta el final. Antero reacciona a los gritos de su amigo con asombro. Cuando pregunta a Ernesto a quién grita su odio, no le contesta éste, sino una de las chicheras. Explica que odian “a los salineros ladrones, pues” (102). En este intercambio breve de palabras se demuestra la unión de la voz del protagonista a una voz colectiva: todos gritan un mismo mensaje. Ernesto marcha con ellas, escucha su canto y, después de separarse de ellas, revela: “Yo hubiera querido cantar, entre lágrimas de sangre, aquel carnaval de Patibamba con que avanzamos por el mismo camino, hacia la hacienda” (111). La voz con que las chicheras cantan su carnaval no es la voz poética del individuo que recurre al recuerdo para componer un mensaje de amor, sino una voz colectiva de protesta que se expresa en el presente de la narración. Cuando avanza con ellas, la voz de Ernesto forma parte de esta voz colectiva.

Después de salir del colegio, los amigos se empiezan a alejar uno del otro. Antero ve a las mestizas como un peligro potencial; pide al alumno menor que regrese al colegio porque “las mujeres rabiosas [...] te pueden atropellar. ¡Te pueden matar!” y decide irse a proteger a Salvinia. Mientras Ernesto se siente exaltado por la violencia de las mujeres y quiere “avanzar contra alguien”, Antero quiere pelear para presumir su poderío frente a su enamorada y para defenderla como si fuera un objeto valioso.

Observamos una relación de ayuda mutua en la conformación de la identidad de estos personajes: una conversación con Ernesto provoca que Antero desarrolle su autoconsciencia, a la

vez que éste se reconoce a través de la diferencia con su amigo. En palabras de Antero, contigo “se abre mi pensamiento, se desata mi lengua”. Explica: “¡Quisiera que alguien intentara quitármela! [...] ¡Tengo ansias de pelear, hermano! [...] ¡Que ella me viera desde su ventana quebrantando a algún rival!” (117). Cuando se expresa ante su interlocutor, se hace consciente de su capacidad de ejercer el poder mediante la violencia y de dominar la naturaleza. Como el protagonista del *Bildungsroman* clásico, se transforma en adulto al adquirir esa autoconsciencia. El protagonista, por su parte, observa que su amigo “ya no parecía un colegial. [...] Tendría el aspecto de un hacendado pequeño, generoso, lleno de ambición, temido por sus indios. ¿Dónde estaba el alegre, el diestro colegial campeón del zumballyu?” (119). Ya ve a su amigo como otro. Este proceso de diferenciación sigue después de que los soldados llegan a Abancay para imponer el orden y capturar a doña Felipa, la cabecilla del motín. Antero visita a Ernesto en el colegio y reitera su pertenencia a la clase dominante, identidad que refuerza cuando describe su capacidad de ejercer actos de violencia. Revela a Ernesto: “Yo, hermano, si los indios se levantaran, los iría matando, fácil [...] a los indios hay que sujetarlos bien. Tú no puedes entender, porque no eres dueño” (162). En efecto, Ernesto no se reconoce como dominador, sino como miembro de una colectividad india y mestiza. Expresa su afinidad con este grupo cuando rechaza la invitación de Antero de salir con Alcira, una amiga de Salvinia, y decide ir al río para mandar un mensaje a doña Felipa. El siguiente diálogo ilustra el cambio que transcurre en la relación de los amigos. Si antes Ernesto le prestaba su voz a su amigo para que pudiera enamorar a una señorita del pueblo, ahora decide hablar de otras cosas. Empieza Ernesto:

- ¿Por quién crees que está el Pachachaca?
- ¿Hablas de nosotros? ¿De ti y de mí, y de Salvinia y Alcira?
- No, Candela, hablo de los colonos y de los chunchos y de doña Felipa, contra ustedes y los guardias. [...] Tú anda a la alameda, Candela.
- ¿Por qué me dices Candela?
- ¿No te decimos Candela?
- Tú no. Me dices Markask’a, desde que te regalé mi zumbayllu (162)

Observar a Antero permite que Ernesto identifique un modelo de formación, el de un niño blanco hijo de hacendados. Después de identificarlo, lo rechaza. Expresa esta decisión simbólicamente cuando le devuelve el zumballyu y deja de usar su apodo.

Al final de la novela, reitera su decisión de unirse a la colectividad mestiza e indígena cuando decide quedarse en el pueblo a pesar de que viene la peste y, con ella, los colonos de la hacienda a escuchar misa. Logra expresar su identidad de manera sencilla y directa a un sargento, que le ordena que regrese al colegio para refugiarse de la peste y la masa de indígenas. Ernesto le explica que se quedará con los colonos: “Yo voy con ellos, sargento. Voy a rezar con ellos. [...] Mírame [...] Gerardo no es como yo, ni Antero, el amigo de Gerardo. Me criaron los indios; otros, más hombres que estos, que los colonos” (249). Cuando se nombra a sí mismo delante un desconocido, concreta una identidad que se arraiga en el pasado a la vez que se proyecta hacia el futuro.

4.2.4. La formación crítica

Mientras que las canciones quechua fomentan la formación artística del protagonista, los sermones fomentan el desarrollo de su mirada crítica hacia la estructura social del pueblo. En el cuarto capítulo, el narrador recuerda una misa solemne en la capilla de un ayllu seguida por una jarahui de despedida. A través de su canción, las mujeres piden protección para el niño y su padre. Este tema es inmediatamente modificado por otro en que se describen los sermones del padre director cuando los hacendados vienen a escuchar la misa en el pueblo.

Mientras que las mujeres del ayllu cantan: “agua de la montaña, manantial de la pampa / que nunca muera de sed”, el padre “predicaba la futura guerra con los chilenos. Llamaba a los jóvenes y a los niños para que se prepararan y no olvidaran nunca que su deber más grande era

alcanzar el desquite” (49). Las mujeres piden: “Halcón, cárgalo en tus alas / y hazlo volver [...] Lluvia de tormenta, no lo alcances”. El padre, por su parte, “Elogiaba a los hacendados; decía que ellos eran el fundamento de la patria, los pilares que sostenían su riqueza. Se refería a la religiosidad de los señores, al cuidado con que conservaban las capillas de las haciendas y la obligación que imponían entre los indios de confesarse, de comulgar, de casarse y vivir en paz, en el trabajo humilde.” Los dos textos orales son parte de ritos sagrados, pero el efecto intencional del primero es proteger al niño y el del segundo, realzar la violencia y justificar la opresión de los indios con pretextos religiosos. Los sermones buscan reforzar divisiones sociales violentas (49-50). Al yuxtaponer estos dos textos, el autor implícito crea una negación que lleva al lector a recurrir a su repertorio vivencial para buscar la causa de la discordancia entre la canción de despedida y la prédica de la guerra.

Cuando vuelven a mencionarse los sermones del cura, el niño ha participado en el motín y ha vuelto al colegio y al castigo del cura. Después de azotarlo, éste lleva a Ernesto a la hacienda de Patibamba a escuchar el sermón que pronuncia a los colonos quienes, durante el motín, recibieron la sal que redistribuyeron las chicheras. Habla en quechua y les recuerda que todos los hombres sufren. El niño observa que cuando habla en quechua su voz se vuelve delgada y altísima. Les grita que “—Lloren, lloren [...] el mundo es una cuna de llanto para las pobrecitas criaturas, los indios de Patibamba!” (125). Después de escuchar las palabras del padre, Ernesto no quiere arrodillarse a llorar con los colonos. Cuando llega al colegio, confiesa al hermano Miguel que no entiende por qué el padre le castigó por marchar con las chicheras ni por qué “ahora, frente a los indios, ha hablado para que lloren” (127). Más adelante, el padre predica un sermón a los internos y Ernesto observa la modificación del tema establecido por el sermón en quechua. El padre recomienda a los niños que pidan perdón por haber visto cometerse un pecado y les

recuerda que “Nuestro Señor os bendice, cada mañana, con su piedad; un ángel vigila a cada uno [...] pero somos también libres”. Ernesto compara los dos textos orales del sacerdote y se pregunta: “¿Tiene varios espíritus? [...] A nosotros no pretende hacernos llorar a torrentes, no quiere que nuestro corazón se humille [...] a nosotros nos ilumina, nos levanta” (135).

De esta manera el niño desarrolla su capacidad crítica; las experiencias que ha vivido en el pueblo y en el colegio han formado parte de su repertorio, y concreta los distintos sermones de acuerdo con él. Cuando los militares del Cuzco preparan su salida del pueblo, el cura predica un sermón en castellano en que elogia a los militares y anuncia que los colonos de la hacienda son de almas inocentes, mientras que los chunchos y los mestizos son salvajes. Reza el Salve y todos los que escuchan la misa lo corean arrodillados. Una vez más, Ernesto se ve obligado a arrodillarse ante el sacerdote, pero esta vez compone su propia oración en quechua, y la pronuncia casi en voz alta. Informa a doña Felipa de los cambios que ella ha ocasionado en el pueblo: la opa baila con su rebozo y no va al patio oscuro, los soldados mienten sobre haberla matado y que los perros lamieron la sangre de la mula en el puente. Aunque aparenta rezar, y hasta se une al coro para las últimas palabras del Ave María, Ernesto ríe; rechaza los ritos religiosos hipócritas del cura y crea los suyos propios. Su concreción de los distintos sermones le hace consciente de su condición social y le conduce a tomar una postura ética y, finalmente, a reescribir los textos del cura.

4.3. Las múltiples voces de Arguedas

En la novela, la formación del protagonista se puede leer como parte de los códigos que guían la formación del lector implícito. Con el fin de ubicar el análisis de esta segunda formación en el contexto de producción del autor, consideraremos algunos planteamientos que aparecen en

sus ensayos. Aunque es mejor conocido por su obra literaria, Arguedas también fue antropólogo de formación y profesión. Sus ensayos y novelas se ubican en dos polos de una relación interdependiente entre lo social y lo estético: los ensayos analizan los procesos que informan la producción y recepción del arte indígena y mestizo, y las novelas renuevan la forma y el contenido de la literatura indigenista.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la novela indigenista en el Perú se caracteriza por contener un argumento subyacente a favor de la aculturación e inclusión de los estratos más bajos de la sociedad, como trabajadores especializados y consumidores, en proyectos de expansión del mercado interno y de consolidación del Estado. Las novelas de Clorinda Matto de Turner, por ejemplo, construyen una visión del indígena como un ser contradictoriamente noble y atrasado, que necesita asimilarse a la cultura dominante mediante un proceso de aculturación. Arguedas subvierte esta tendencia y propone educar al lector de la novela indigenista sobre ciertos aspectos del mundo indígena y mestizo. Es precisamente por ese intento de diálogo, descrito por Cornejo Polar como “un ejercicio cultural que se sitúa en la conflictiva intersección de dos sistemas socioculturales” (*Novela indigenista* 88), que la novela de Arguedas se distingue del ensayo etnológico, pues ofrece la posibilidad de experimentar la alteridad mediante el acto de leer (Iser 225). En otras palabras, en el discurso de la ficción, la crítica de la cultura hegemónica del peruano se articula como una experiencia estética. Teniendo en cuenta lo anterior, primero analizaremos cómo participa en la disputa por el poder discursivo de su época de producción. Después presentaremos una lectura del diálogo transformativo que se establece entre *Los ríos profundos* y su lector implícito.

4.3.1. La literatura indígena y el canon nacional

José Carlos Mariátegui, en su *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, afirma que se podrá producir libremente la literatura indígena después de una revolución de clases, o sea, cuando “los propios indios estén en grado de producir” su literatura (292). Arguedas amplía esta idea en sus ensayos críticos. Como Mariátegui, señala las relaciones entre las estructuras sociales y la producción y recepción del arte indio y mestizo. Pero, a diferencia de él, Arguedas centra sus estudios en el arte indígena ya existente. También critica el hecho de que este arte no se valora como un objeto estético por los sectores letrados peruanos. Tal falta de reconocimiento es, para Arguedas, sintomática de una dominación doble. Es decir, la preferencia por lo extranjero que caracteriza a las clases medias y altas peruanas refleja su posición de dominados dentro del neocolonialismo de mediados del siglo veinte. Al mismo tiempo, es indicativa de su complicidad en un sistema económico que explota y excluye los grupos indios y mestizos.

Para Arguedas, el estudio de la producción artística y literaria de estos últimos grupos implica una reorganización de los cánones literarios nacionales, proceso que conlleva, a su vez, una transformación social. Desde múltiples espacios discursivos, aboga por la valorización del arte indio y mestizo como arte auténticamente peruano. Para desarrollar esta propuesta, se enfrenta con la división entre lo oral y lo escrito, entre “no letrados” y “letrados”. Estas últimas nociones las tomamos de Ángel Rama. Con la primera se hace referencia a grupos sociales analfabetos o con poca educación formal y, con la segunda, a sectores que controlan el poder discursivo con el cual definen y defienden su lugar privilegiado en la sociedad (*Ciudad letrada* 26). Pongamos como ejemplo de la confrontación de estos dos grupos en la obra de Arguedas el *Canto Kechwa con un ensayo sobre la capacidad de producción del pueblo indio y mestizo*. En

este texto, la yuxtaposición de transcripciones de textos orales, las canciones quechua y sus traducciones al español subrayan la distancia que media entre posibles lectores letrados y los creadores de los textos orales y colectivos. El ensayo introductorio, además de describir las vivencias que permiten al autor acercarse al canto quechua, explicita su propuesta de hacer que el lector reconozca “que lo que el pueblo crea para su propia expresión es arte esencial” (21).

Así, la valoración y asimilación de la producción artística de los indios y mestizos por parte de los grupos letrados implicaría, según el autor, una doble liberación. Por un lado, los letrados peruanos ya no mostrarían una dependencia cultural de lo extranjero y una vergüenza ante lo indio, y por otro, los pueblos oprimidos se liberarían de las estructuras opresoras, pues, según Arguedas: “El día en que el mismo pueblo indígena sea ya dueño de su propio destino, y dueño entonces de los medios de expresión superiores y suficientes [...] se desarrollará vigorosamente el arte, obra y expresión del mestizo y del indio” (*Canto Kechwa* 20). En suma, Arguedas imagina una transformación social cuyo impulso se vincula a una recepción particular del arte peruano. Su planteamiento de los conceptos de “transculturación” y “mestizaje cultural” permiten profundizar sobre las características de la recepción que propone modificar.

4.3.2. Las ideas sobre la transculturación en Ortiz y Arguedas

El término “transculturación” se atribuye a Fernando Ortiz, quien lo define en 1940 como fenómenos variados creados por “complejísimas transmutaciones de culturas que aquí se verifican, sin las cuales es imposible entender la evolución del pueblo”. Además, agrega que estos fenómenos se desarrollan en distintas etapas: deculturación, aculturación, transculturación y neoculturación (*Contrapunteo* 93). A diferencia de la aculturación, que implica la recepción pasiva de valores culturales de un grupo que se considera moralmente superior al grupo receptor,

la noción de transculturación propuesta por Ortiz sugiere una relación más horizontal entre grupos de distintas culturas, en que ambos se modifican en la construcción de una nueva realidad. Sin embargo, tanto Ortiz como Arguedas dejan claro que los procesos de transculturación son condicionados por relaciones de poder económico y político.

Por ejemplo, en “La transculturación blanca de los tambores de los negros”, Ortiz explica el proceso por medio del cual los blancos cubanos aceptaron los ritmos africanos a la vez que los modificaron. Sostiene el autor que los blancos terminaron sustituyendo los tambores africanos por instrumentos “portátiles y de menos sonoridad”, como el bongo; pudieron así interpretar ritmos más fáciles y pegadizos que los más complejos y sagrados, cuya interpretación estaba en manos de negros iniciados (25-6). Aclara que este proceso, que generó una música original, operó dentro de una estructura social jerárquica en la que “el negro, en trance de transculturación, ansia de un ajuste superador, quería liberarse del embrujamiento de los *tambores* por los cuales les ‘hablaba’ el abolengo: ‘Si el *tambor* hace vibrar, por simpatía, las más secretas fibras de su corazón, no lo confiesa” (cursivas en el original, 30). Dicho de otro modo, el negro cubano en proceso de transculturación rechazó los tambores para lograr un “ajuste” definido por un grupo dominante al que no pertenecía.

Ortiz sugiere que existen ciertas ideas y emociones que sólo los tambores pueden despertar en algunos receptores, aun sin que las reconozcan. De manera parecida, Arguedas defiende que para la mayoría de hablantes del quechua en las ciudades serranas, esta lengua es la que mejor expresa sus sentimientos más hondos. En su “Ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo”, ejemplifica esta aserción a través del caso de una fiesta familiar serrana en la que todos los invitados, al principio del evento, demuestran las prácticas culturales aprendidas en viajes al extranjero o a la costa. Los describe bailando tangos, paso-

dobles, *one-steps* y rumbas, hasta que la fiesta “entre en calor”, es decir, hasta el momento en que los asistentes se desinhiben y empiezan a reclamar instrumentos andinos. Es entonces cuando todos bailan el “wayno indio con todo gusto, con arte, con verdadero cariño. Como si hubieran recobrado su libertad [...] como los comuneros en sus fiestas” hasta que llegue algún forastero y en la fiesta se vuelva a escuchar el tango y el jazz (16-17). Estos dos ejemplos ilustran cómo Ortiz y Arguedas critican la música no sólo como objeto de arte, sino también por su uso, en el proceso de recepción, como un lenguaje simbólico con el que se definen y disputan espacios de poder.

4.3.3. El mestizo cultural y la autoconsciencia

Arguedas sostiene que los procesos de transculturación se operaron en múltiples direcciones en la sierra peruana y formaron, de manera decisiva, las tradiciones artística y lingüística de sus habitantes. No sólo aprendieron quechua los colonizadores españoles y se catequizaron de acuerdo con creencias indígenas los misioneros católicos, sino que también las canciones quechua “se convirtieron en parte de la herencia cultural de todos los hombres de la sierra” (Arguedas, *Cultura nacional* 23). Es decir, el autor considera que estos procesos históricos crearon, en la sierra, una mayoría mestiza con una tradición cultural propia.

En sus ensayos, explica el concepto de “mestizo” como una persona de descendencia india y europea cuyas semejanzas con los indígenas se hallan en su marginalización socioeconómica y política; al mismo tiempo, es el que también se vincula “con valores característicos surgidos de la mezcla de lo occidental y lo indio”. Arguedas ejemplifica estos valores con referencias a prácticas culturales: “cantan en versos bilingües (quechua-español), bailan huaynos, beben chicha”. Es más, el peruano subraya el hecho de que los hombres que

pertenecen a la clase denominada “alta”, “por representar [...] a la civilización moderna” en las ciudades serranas y ejercer un “poderío económico”, también se cuentan entre los mestizos (*Cultura nacional* 4). Además de presentar una visión positiva del mestizo, como aquel sujeto capaz de adaptarse de manera creativa a los procesos de colonización y así mantener un vínculo con la herencia cultural indígena (Rama, *Cultura Nacional* XVII), crea una categoría que va más allá del concepto de raza, y hasta más allá de las divisiones de clase, la del “mestizo cultural”.

En el fondo, Arguedas se inserta en una disputa por la hegemonía cultural, esto es, en la pugna por el poder discursivo, al proponer una redefinición de la identidad nacional y de la tradición literaria de los peruanos. Es por eso que califica la discordancia entre las prácticas culturales y la autoconsciencia de ciertos grupos de mestizos culturales como una “vergüenza ante lo indio”. O sea, los miembros de tales grupos se comportan de manera contradictoria debido a que no son conscientes de su condición de mestizos culturales. Por ejemplo, en palabras del autor, los mismos “principales despreciadores del indio, cuando sienten una gran emoción dejan el castellano para hablar en kechwa, y en ese rato se desahogan con más violencia, como quien habla en sus propias palabras”. Pero a pesar de llevar por dentro las emociones y la lengua indígenas, estos “despreciadores del indio” no reconocen la capacidad expresiva del quechua, ni de la creación artística en esta lengua.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos señalar una tesis implícita y explícita en la obra de Arguedas: cuando los mestizos culturales sean capaces de reconocerse a sí mismos en la producción cultural india y mestiza, dejarán de identificarse con culturas extranjeras y serán receptores de la producción artística que mejor exprese su realidad. Es más, el peruano vincula la recepción de obras de arte quechuas y la creación de otro mundo posible: explica que la “vergüenza ante lo indio [...] será quebrantada, cuando los que dirigen el país comprendan que la

muralla que el egoísmo y el interés han levantado para impedir la superación del pueblo indígena, el libre desborde de su alma, debe ser derrumbada en beneficio del Perú” (*Canto Kechwa* 17-21). En este sentido, relaciona los textos que la gente lee y la manera en que leen a una transformación cultural y social.

4.4.1. La formación del lector implícito

En *Los ríos profundos*, los conceptos y planteamientos antropológicos de Arguedas cobran otra forma, tanto a nivel del contenido como del lenguaje y de los mecanismos literarios. En algunos instantes se traduce la crítica cultural del autor a la ficción de manera bastante directa. Por ejemplo, la novela contiene un diálogo entre los alumnos del colegio que ilustra un proceso de inversión de aquella tendencia proclive, por parte de los mestizos culturales, a sentir “vergüenza ante lo indio”. Cabe recordar que todos los alumnos de la escuela son bilingües, menos uno (que, aun así, entiende el quechua hablado), hasta el día en que llegan a la escuela unos costños monolingües. Por consiguiente, un alumno deja de tocar música en quecha durante varias noches. Después, se narra una instancia en que, a través del diálogo, un personaje andino decide favorecer la cultura propia sobre la ajena:

– Casi te avergüenzas del huayno, ¿no? – le pregunté.
 – ¿Será eso? – dijo. [...] Ese Gerardo le habla a uno, lo hace hacer a uno otras cosas. No es que se harte uno del huayno. Pero él no entiende quechua; no sé si me desprecia cuando me oye hablar quechua con los otros. Pero no entiende, y se queda mirando, creo que como si uno fuera llama. ¡Al diablo! Vamos a tocar un huayno de chuto, bien de chuto” (220).

Este fragmento puede interpretarse como un guión ideal para el reconocimiento positivo y la conservación de la producción cultural propia frente a lo ajeno. El alumno músico reconoce tanto la incomprensión del forastero como la suya, y decide no ceder a la mirada de ese otro; se niega a sentirse llama. A partir de esta decisión, toca música andina con orgullo. Bien pareciera

una puesta en escena, mediante un diálogo novelado, de la tesis de Arguedas en el “Ensayo sobre la producción cultural india y mestiza”. Un personaje andino comprende “que lo que el pueblo crea para su propia expresión es arte esencial” y no balbuceos animales, como parece pensar el costeño Gerardo, quien mira al que habla esta lengua como si fuera llama (21).

En otros instantes de la novela, la propuesta de modificar la recepción de textos literarios se puede percibir en el lenguaje y en las estrategias narrativas innovadoras como son, por ejemplo, las múltiples voces narrativas: la del antropólogo, que describe y explica textos y contextos que el lector no andino desconoce; la del sujeto autobiográfico, que narra los procesos de formación y aprendizaje del protagonista, y la que pertenece a “un sujeto otro, a la vez anónimo y colectivo, que genéricamente identificamos con el pueblo quechua”, que se manifiesta en las transcripciones y traducciones de canciones quechua (Cornejo Polar, *Escribir* 215). La mezcla de todas estas voces conforma la estructura del relato; las tres voces se entretajan para condicionar la recepción del texto por el lector implícito.

4.4.2. Iniciaciones mutuas

En el primer capítulo de la novela el narrador explica que cuando llega al Cuzco, Ernesto, ya ha crecido gracias a los viajes que realizó con su padre y a la infancia que vivió en una comunidad quechua hablante. Por lo tanto, los primeros capítulos de la novela inician al lector en el mundo del protagonista: le muestran algo del contenido de su repertorio cultural. Además de describir la iniciación del protagonista, los primeros capítulos apelan a la iniciación del lector.

Un ejemplo de la interrelación entre los dos procesos de aprendizaje se presenta en el encuentro entre el niño Ernesto y el muro incaico. Al conocer el muro en el Cuzco, el niño recuerda “las canciones quechuas que repiten una frase patética constante: ‘yawar mayu’, río de

sangre; ‘yawar unu’, agua sangrienta; ‘puk-tik, yawar k’ocha’, lago de sangre que hierve; ‘yawar wék’e’, lágrimas de sangre” y propone nombrarlo, a partir de esta poética recordada, “puk’tik yawar rumi”, piedra de sangre hirviente (11). Cornejo Polar observa que en el encuentro entre el niño y las piedras, “sujeto y mimesis [tal vez no son] más que el haz y el envés de una operación discursiva que delata la disgregación y la violencia de la realidad y erige – desde la carencia, la nostalgia y el deseo – la gran utopía de la perfección armónica del hombre y del mundo” (*Escribir* 217). Esta operación discursiva también resulta interesante en cuanto a los efectos que produce en el lector.

Aquí, además de representarse un personaje que idea una armonía utópica al nombrar las piedras milenarias desde su recuerdo colectivo y su presente doloroso, se trata de la iniciación de un lector no quechua hablante en las palabras y en la poética de la lengua. Carlos Huamán señala: “Las palabras en quechua, traducidas o sin traducir, pueden ser entendidas por un lector que sigue con atención el sentido de la trama, facilitado por las repeticiones continuas de las palabras” (166). Además de explicar el significado de las palabras, el texto explicita el de la poética de las canciones quechua. En este sentido, el pasaje tiene varias funciones; representa la insistencia de las canciones en la memoria y en la percepción del protagonista –recuerda una canción al encontrar un objeto desconocido y nombra este objeto de acuerdo con las imágenes de la canción– y repite múltiples veces el significado de algunas palabras del quechua, de modo que se traduce una estrategia nemotécnica propia de la literatura oral y hace que el lector se familiariza con las palabras nuevas. Es más, posicionar una canción quechua en la novela de manera que impulse el desarrollo de la trama subraya la importancia social y estética de esta forma artística.

El episodio en que el niño nombra el muro es un ejemplo de cómo se entretajan las voces narrativas antropológica y autobiográfica: cada una se encamina hacia una formación distinta. El

protagonista asimila el significado de las palabras de las canciones cuando da nombre a algo que descubre por primera vez. El lector, por su parte, retiene la información necesaria para poder comprender el significado de las palabras que el niño grita al final del episodio, “--¡Puk’tik, yawar rumi!” que se presentan esta vez sin una traducción yuxtapuesta. El uno aprehende y nombra un objeto vivo, parte del paisaje y de él, y el otro participa en una prueba de iniciación.

4.4.3. Lecturas de canciones quechua

Una estructura apelativa por medio de la que voces múltiples agregan información al repertorio del lector y, después, requieren que la use para concretar imágenes, se repite a través de la novela en las traducciones y transcripciones de canciones quechua y los episodios que las preceden. Por ejemplo, antes de transcribir la primera canción que aparece en la novela, Arguedas describe tanto el precipicio que queda cerca de la quebrada donde viven los indios de Huancapi, como las plantas que crecen ahí y la manera en que la luz lo ilumina: “desde el pueblo, a gran distancia, se distingue el tronco rojo de los árboles, porque la luz de las nubes se refleja en la piedra y los árboles, revueltos entre las rocas, aparecen”. También se describen los cernícalos que tienen sus nidos en la quebrada y cómo atacan al cóndor y al gavián “en son de burla; les clava sus garras y se remonta; se precipita otra vez y hiere el cuerpo de su víctima” (35).

Después de introducir estos elementos claves del contexto de producción de los indios de Huancapi en el repertorio del lector, el autor implícito transcribe y traduce su texto, un huayno guerrero que cantan en el mes de mayo. El huayno contiene imágenes poéticas del paisaje que se describe anteriormente y revela la relación íntima entre la realidad, la poética quechua y los indios que cantan “junto a las grandes montañas, cerca de los precipicios donde anidan las aves de presa” a las mismas aves. En español, la canción empieza: “Oye, cernícalo, / oye, gavián, /

voy a quitarte a tu paloma, / a tu amada voy a quitarte” (35). Primero, el narrador dota al lector con la información necesaria para concretar un texto popular de acuerdo con algunas de las condiciones de su producción y, después, este texto aparece transcrito y traducido. De esta manera, el texto y el lector interactúan para profundizar su comprensión de las canciones.

En el capítulo que sigue se construye un personaje que tiene una relación intertextual con la canción citada. Se introduce el cliente del padre de Ernesto, un caballero de Chalhuanca con “ojos claros [que] en su cara quemada parecían ojos de indio” (42). El forastero explica que su padre le ayudará a levantar una queja contra un hacendado grande a quien piensa quitarle el cuero “como el cernícalo cuando pedacea al gavilán en el aire” (36) y se desahoga en quechua. La metáfora del hombre que quita al hacendado el cuero como el cernícalo que hiere al gavilán hace patente la penetración de la poética quechua en la consciencia del personaje; evoca una imagen de un huayno para expresarse. Al mismo tiempo, el texto refuerza las imágenes que el lector guarda en su repertorio al requerir que las utilice para construir la metáfora. De esta manera, la poética que inspira al personaje también se arraiga en la consciencia del lector.

En suma, las estructuras del texto modifican el repertorio del lector para que pueda concretar las imágenes y llenar los espacios vacíos. No obstante, también se presentan espacios que son imposibles de llenar. Por ejemplo, cuando el narrador transcribe un diálogo entre un músico y un soldado, el autor implícito revela en una nota al pie de página que la expresión “¡K’atiy!” es “Intraducible en este caso” (194). Esta confrontación con la insistencia de que no todo se puede traducir apela a que el lector se vuelva consciente de las estructuras narrativas que le han acercado a la cultura y lengua quechuas y, al mismo tiempo, a que se enfrente con los límites de su capacidad de comprenderlas.

4.4.4. La “descolonización espiritual” y la experiencia estética

Si es posible identificar una relación de transformación potencial entre el texto y el lector, en el sentido que el texto amplía su horizonte y le permite experimentar otra realidad, ¿es posible pensar en esta formación estética del lector como una suerte de descolonización espiritual? Recordemos que para Ángel Rama, la “descolonización espiritual” se entiende como “el reconocimiento de las capacidades adquiridas por un continente que tiene ya una muy larga y fecunda tradición inventiva que ha desplegado una lucha tenaz para constituirse como una de las ricas fuentes culturales del universo.” Rama sugiere que la descolonización depende no tanto de la capacidad creativa de un continente como de la capacidad de los lectores de reconocerla. También afirma que “La única manera de que el nombre de América Latina no sea invocado en vano, es cuando [la] acumulación cultural interna es capaz de proveer no sólo de ‘materia prima’, sino de una cosmovisión, una lengua, una técnica para producir las obras literarias” (20). Su definición muestra algunas similitudes con algunas ideas que desarrolla Arguedas en sus ensayos: el peruano articula la posibilidad de una reorientación de otras culturas de acuerdo con códigos indios y americanos. Explica que “el estudio de estos pueblos debía hacerse con la posibilidad de que, en el caudal de sus creaciones de toda especie y de todos los tiempos, la cultura occidental podía encontrar en América, fuentes de inspiración para orientarse ella misma, especialmente en sus versiones o estilos nacionales” (*Cultura nacional* 184).

Cabe analizar cómo la propuesta de reorganizar la cultura occidental a partir de fuentes americanas/indias se reinscribe en un sistema de comunicación literario. En la segunda parte de la novela, el lector se involucra de forma más activa en la narración al recodificar instrumentos occidentales a partir de códigos andinos cuando los músicos del ejército entran a la ciudad tocando instrumentos metálicos. El narrador describe cómo los niños, que ven los instrumentos

por primera vez, los entienden a partir de los códigos de la música andina. Para Ernesto, el saxofón “no era como la del gran pinkuyllu del sur ni como la del wak’rupaku chanka”; cantaba “como si fuera heraldo del sol; sí, porque ningún instrumento que vi en los pueblos de los Andes [...] tiene relación con el sol. [...] son como la nieve, como la luz nocturna, como la voz del agua” (176-7). Tanto el niño como el narrador evocan códigos relacionados con la música andina al describir los instrumentos de metal. En otro momento, el narrador observa que el “soldado chocaba los ‘platillos’ a veces con furia; los hacía estallar y me parecía extraño que no saliera de esos golpes, por el filo de los discos, culebrillas de fuego” (177). Aquí, la recodificación de los objetos culturales occidentales de acuerdo con códigos andinos combina lo quechua con lo extranjero para crear una imagen poética novedosa: una culebrilla que sale de un instrumento de metal.

En el siguiente capítulo, se presenta otra estrategia de recodificación similar en cuanto estimula al lector a considerar un personaje occidentalizado, el guardia civil cuzqueño, a partir de códigos indígenas. El narrador describe los militares que se instalan en el pueblo y la confusión del protagonista, que no sabe por qué se disfrazan. Asimismo, describe sus uniformes “de polacas ceñidas, raras, y esos kepís altos, de colores; las botas especialísimas” y su actitud de soberbia, “como si no fueran de tierra sino que la tierra naciera de ellos, en dondequiera que estuviesen”. Sin embargo, al contrario de su actitud de dominio de la tierra, Ernesto califica su apariencia y sus ademanes “como no naturales, como representados, como resultados de ensayos, quizá de entrenamientos ocultos y minuciosos que hacían en sótanos o cuevas secretas”. Y, después de desplegar una serie de descripciones superficiales, narra el momento en que concluye que son disfrazados: “Recuerdo que llegué a creer, durante la noche, en el patio interior, que eran también como bailarines o aparecidos. ‘¡Son disfrazados!’, me dije” (211).

Debido a las descripciones anteriores en que los músicos se retratan en el ambiente festivo del desfile, la imagen del disfrazado se puede concretar como un disfrazado de carnaval. O, por otra parte, las repetidas menciones del carácter falso del aspecto de los militares que parecen “irreales”, “fingidos”, “sospechosos”, “exagerados”, “de otro mundo” y “no naturales”, se pueden entender como la imagen de un sujeto que imita de manera torpe un modelo extranjero. Empero, el protagonista los asocia con “bailarines o aparecidos” y prosigue a describir el danzak’ de tijeras que viene como mensajero de un infierno no cristiano, y los ukukus que, trajeados de oso, pretenden llevar a la gente a las montañas. El narrador informa que “los disfrazados a algún sitio nos quieren llevar, siempre”. Entonces, los narradores autobiográfico y antropológico modifican las expectativas del lector y, de esta manera, introducen imágenes nuevas a su repertorio.

Más adelante, el lector está inserto en una posición más activa, porque el narrador, después de describir el danzak’ y los ukuukus, se dirige a él con la siguiente pregunta retórica: “¿Y estos disfrazados? [...] Estaban adiestrados para mandar, para fusilar y hacer degollar con bayonetas. ¿Para qué se disfrazaban y ornamentaban?” (210-11). Con ello, no sólo se agregan símbolos andinos al repertorio del lector con los que se recodifican las imágenes del texto, sino que éste se encuentra obligado a preguntarse por el contraste entre la lógica y las prácticas de distintos mundos en una violenta coexistencia. Al confrontarse con esta pregunta, el lector tiene que formular la causa del cuestionamiento del mundo y, en este proceso, es llevado a observar tanto el mundo diegético como el mundo extra diegético desde afuera (Iser 230).

4.5. A modo de cierre

Al principio de este capítulo, propusimos analizar la relación entre el mundo que Arguedas imagina en sus ensayos críticos y los efectos intencionales de su tercera novela. El

autor promueve el reconocimiento del arte indio y mestizo como arte esencial y sugiere, además, que esta manera de verlo podría contribuir a la formación de una sociedad en que se estimule su producción. También sostiene que los textos populares de la sierra peruana reflejan la identidad cultural de la mayoría de sus habitantes, y pide que no sólo ellos, sino también sus posibles receptores de otras partes, se reconozcan de manera positiva en estos textos. Hemos relacionado los planteamientos de Arguedas con los de otros pensadores con el fin de leer, en un texto literario, cómo se manifiesta la propuesta de la “descolonización espiritual”, concepto planteado explícitamente por Rama e implícitamente por Arguedas.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos intentado explorar cómo las estrategias narrativas de *Los ríos profundos* corresponden a la preocupación por un proceso de transformación social y cultural. Tal como Arguedas es partidario del reconocimiento del lugar privilegiado del arte indio y mestizo en el canon literario peruano, en su tercera novela el arte y la lengua quechuas son esenciales para el desarrollo de la trama y la construcción de los personajes, así como para la experiencia estética del lector. Las estructuras intencionales de la novela se organizan de manera que el lector asimila la información cultural relatada por un narrador antropológico y, después, utiliza esta información cuando concreta las imágenes, episodios y textos expresados por narradores de diversos tipos. Hemos querido demostrar que estas estrategias narrativas son más que una traducción de algunos elementos de la cultura quechua y que, en efecto, se pueden entender como un diálogo transformador entre el lector y el texto literario.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo comenzó con una exploración del género del *Bildungsroman*, y hemos demostrado cómo pueden leerse las novelas de Arlt y Arguedas dentro y afuera de esta categoría. Estructuralmente sostienen paralelos con el género paradigmático, describen relaciones antagónicas entre el sujeto y el mundo. No obstante, estos conflictos no se resuelven de forma armónica, ni sirven para que el protagonista descubra la manera de dominar al mundo. Al contrario, resaltan la disyuntiva entre la identidad ideal formulada por el protagonista y las estructuras sociales del mundo en que se encuentra. Sin embargo, el protagonista de cada novela construye su autoconsciencia a partir de estos conflictos, y es gracias a tal proceso que logra definir su posición ética ante el mundo. Por lo tanto, ambas novelas demuestran las posibilidades de ampliar la categoría del *Bildungsroman*. Tanto el género europeo como las novelas de Arlt y Arguedas comparten estructuras intencionales destinadas a formar al que lee como receptor de textos novedosos, pero las novelas estudiadas también buscan cultivar el lector de textos populares. Asimismo, igual a la novela picaresca y a la novela indígena, las novelas de Arlt y Arguedas contienen propuestas de concientización del lector.

Partiendo de lo anterior, presentamos un análisis detallado de las estrategias narrativas de las novelas que apelan a un lector implícito. También hemos profundizado en las cualidades de este lector a la luz de las preocupaciones que exponen los autores en sus textos periodísticos y antropológicos. Arlt y Arguedas construyen su lugar de enunciación desde múltiples registros discursivos. De esta manera, fraguan su lugar problemático dentro de los cánones nacionales de sus épocas. También forman a sus públicos lectores al plantearles nuevas maneras de leer por medio de las estructuras y estrategias narrativas novedosas, y por medio de la representación de

personajes lectores de textos populares, o sea, de textos no considerados como parte de los cánones oficiales en su época de producción.

Los folletines bandolerescos, las notas periodísticas, los manuales técnicos, las canciones quechua y los sermones católicos tienen un lugar particular dentro de las novelas de este estudio. Se concretan por los protagonistas y por los lectores implícitos. Al interpretar textos y asimilarlos de manera activa, los protagonistas intentan modificar el mundo que les rodea y su lugar dentro de él. Al mismo tiempo, conducen a un lector implícito a formular una crítica sobre su experiencia de la lectura y de su mundo.

Analizar la recepción que hace Ernesto de las canciones quechua y de los sermones católicos revela la resonancia de la obra etnográfica del peruano en la novela. Tal como el aprecio por el aspecto estético de la cultura quechua no basta para sostener la amistad de Ernesto y Antero, la reivindicación de la capacidad de creación del pueblo indio y mestizo está incompleta sin un compromiso colectivo para la transformación de la sociedad en la que se produce este arte. Asimismo, la recepción de los folletines y los manuales técnicos de Silvio revela la tensión entre el mundo fantástico ideal que imagina y el mundo pragmático y cruel de una ciudad en proceso de modernización. En la novela de Arlt, se reinscribe la propuesta de valorar la imaginación por encima de la supervivencia pero, al mismo tiempo, se revela la imposibilidad de concretar estos valores en una sociedad que no aprecia la reflexión intelectual o imaginativa, sino la explotación del trabajador y la ganancia a cualquier costo.

Este estudio se ha nutrido del trabajo de Iser sobre el acto de leer y de autores de crítica literaria y cultural latinoamericana como Sarlo, Saítta, Rama y Cornejo Polar; ello con el fin de presentar un análisis profundo de las particularidades de la preocupación por el lector en nuestros dos autores. Este marco teórico nos permitió señalar que en las novelas analizadas los ámbitos

estético y social no son excluyentes, sino que se construyen mutuamente en el proceso de formación de los protagonistas lectores y en las estructuras del texto que condicionan su recepción. También hemos observado que el proceso de formación del lector implícito se puede entender como una transculturación narrativa. En el acto de leer, el lector sale de su realidad y experimenta una realidad ajena. Participa en la construcción de algo nuevo cuando construye el objeto estético, y queda modificado después de este contacto con la alteridad.

Siguiendo la propuesta implícita en el ensayo preliminar del *Canto Kechwa* y algunas observaciones de Rama, podríamos preguntarnos ahora: ¿puede un texto literario contribuir en el proceso de descolonizar espiritualmente a sus lectores? Al respecto, hemos intentado demostrar que las estrategias narrativas del autor implícito de *El juguete rabioso* y *Los ríos profundos* se disponen para este propósito. Los intentos fracasados de formación de Silvio funcionan, en el nivel de la recepción, como negaciones que finalmente producen una imagen satírica del proceso de formación del individuo. Al mismo tiempo, la introducción del lenguaje popular urbano estetizado y su yuxtaposición a fórmulas de la literatura canónica parodian éstas últimas y conducen al cuestionamiento de los parámetros del canon literario argentino. La formación de Ernesto como miembro de muchas comunidades y su decisión última de unirse a la indígena y mestiza como escritor y como actor concreta la interdependencia entre la transformación del canon literario y la de la sociedad peruana. Al mismo tiempo, la traducción del lenguaje y la cultura quechuas permite que el lector presencie la formación de la autoconsciencia del protagonista desde un horizonte otro. De esta manera, el lector también desarrolla una consciencia sobre esta colectividad.

Es importante reconocer que la descolonización espiritual de un lector implícito es un proceso meramente imaginario, ya que este lector es una función del lenguaje que no existe fuera

de la novela. Sin embargo, para los que aceptan que la función narrativa suscita una extensión del campo práctico en cuanto estimula experiencias de pensamiento, la preocupación por las posibilidades transformativas de la relación entre el texto y el lector es más que válida (Ricoeur 160). En este sentido, podemos aventurar otra manera posible de entender la transculturación narrativa, esto es: como un proceso narrativo que construye un diálogo entre el lector y el relato de ficción, en que varios mundos culturales y discursivos entran en disputa en el intento de modificar la manera en que el lector se percibe a sí mismo y al mundo.

7. BIBLIOGRAFÍA

Textos analizados:

Arguedas, José María. *Los ríos profundos*. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

Arlt, Roberto. *El juguete rabioso*. Madrid: Cátedra, 1995.

Libros de autor consultados:

Arguedas, José María. *Formación de una cultura nacional indoamericana*. México, D.F.: Siglo XXI, 1975.

---. *Canto kechwa con un ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo*. Lima: Editorial Horizonte, 1989.

Arlt, Roberto. *Aguafuertes porteñas*. Buenos Aires: Losada, 1958.

Referencias críticas sobre Arguedas:

Cornejo Polar, Antonio. *Los universos narrativos de José María Arguedas*. Buenos Aires: Losada, 1973.

---. *La formación de la tradición literaria en el Perú*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones, 1989.

---. *Escribir en el aire: ensayos sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Editorial Horizonte: Lima, 1994.

---. "El indigenismo y las literaturas heterogéneas: Su doble estatuto socio-cultural." *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 7/8 (1978): 7-21.

---. "Mestizaje, transculturación, heterogeneidad." *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*,

40 (1994): 368-371.

---. "Una heterogeneidad no dialéctica: Sujeto y discurso migrantes en el Perú moderno." *Revista Iberoamericana*, 176-177 (1996): 837-844.

Díaz Ruiz, Ignacio. *Literatura y biografía en José María Arguedas*. México: UNAM, 1991.

Harss, Luis. "Los ríos profundos como retrato del artista." *Revista Iberoamericana*, XLIX (1983): 133-141.

Huamán, Carlos. *Pachachaka: puente sobre el mundo: narrativa, memoria y símbolo en la obra de José María Arguedas*. México: El Colegio de México, coedición con la UNAM, 2004.

Rodríguez-Luis, Julio. *Hermenéutica y praxis del indigenismo: La novela indigenista, de Clorinda Matto a José María Arguedas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1980.

Rodríguez, Ileana. "Reading Subalterns Across Texts, Disciplines and Theories: From Representation to Recognition." Ed. Ileana Rodríguez. *The Latin American Subaltern Studies Reader*. Durham: Duke, 2001. 1-32.

Rowe, William. "Arguedas: el narrador y el antropólogo frente al lenguaje." *Revista Iberoamericana*, 49 (1983): 97-109.

Referencias críticas sobre Arlt:

Anónimo. *El lazarillo de tormes, Vida del buscón don Pablos, con un estudio preliminar de Guillermo Diaz-Plaja*. México: Porrúa, 1990.

Arlt, Mirta y Borré, Omar. *Para leer a Roberto Arlt*. Buenos Aires: Torres Agüero, 1985.

Civantos, Cristina. "Language, Literacy, Legitimacy, and Masculinity in the Writings of Roberto Arlt." *Latin American Literary Review*, 65 (2005): 109-134.

Larra, Raúl, *Roberto Arlt: el torturado*. Buenos Aires: Futuro, 1950.

Saítta, Sylvia “Tradiciones desviadas, ensoñaciones imposibles: los usos del folletín en Roberto Arlt.” *Iberoamericana*, (1999): 63-80.

---. *El escritor en el bosque de ladrillos*. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.

---. “Roberto Arlt y las nuevas formas periodísticas.” *Cuadernos Hispanoamericanos: Los Complementarios II*. Julio (1993): 58-69.

Sarlo, Beatriz. *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

Textos teóricos:

Cándido, Antonio. *Literatura y sociedad: estudios de teoría e historia literaria*. Trad. Jorge Ruedas de la Serna. México, D.F.: UNAM, 2007.

Hardin, James N. ed. *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*. Columbia: University of South Carolina, 1991.

Iser, Wolfgang. *El acto de leer*. Trad. Manuel Barbeito. Madrid: Taurus, 1987.

---. “El proceso de lectura: enfoque fenomenológico.” Mayoral, José Antonio, comp. *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros, 1987. 215-244.

---. “La estructura apelativa de los textos.” Warning, Rainer, ed. *Estética de la recepción*, Madrid: Visor, 1989. 133-148.

---. “El papel del lector en Joseph Andrews y Tom Jones de Fielding.” ---. 277-296.

Lukács, Georg. *Teoría de la Novela*. Barcelona: EDHASA, 1971.

Mahoney, Dennis F. “The Apprenticeship of the Reader: The Bildungsroman and the ‘Age of Goethe’.” Hardin, James N., ed. *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*.

- Columbia: University of South Carolina, 1991. 97-117.
- Ortiz, Fernando. *La transculturación blanca de los tambores*. Caracas: Imprenta Nacional, 1952.
- . *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.
- Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectiva*. México, D.F.: Siglo XXI, 1998.
- Rama, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo XXI, 1982.
- . *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte, 1984.
- . "Introducción" en: Arguedas, José María. *Formación de una cultura nacional indoamericana*. México, D.F.: Siglo XXI, 1975. IX – XXIV.
- Ricœur, Paul. *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Trad. Agustín Neira. México: Siglo Veintiuno, 1995.
- Rodríguez Fontela, María de los Ángeles. *La novela de autoformación: una aproximación teórica e histórica al Bildungsroman desde la narrativa hispánica*. Kurt und Roswitha Reichenberger, 1996. url: http://books.google.com.mx/books?id=KVvkvFIX2FMC&pg=PA471&lpg=PA471&dq=%22novela+de+deformaci%C3%B3n%22&source=bl&ots=UkyhWQKvHE&sig=F1WuTEBAmLmk5qB90cNUs7qOor8&hl=es&ei=jBoGS9SBBYe0tgecnPTECg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAgQ6AEwAA#v=onepage&q=%22novela%20de%20deformaci%C3%B3n%22&f=false, recuperado el 20 de noviembre de 2009.
- Salmerón, Miguel. *La novela de formación y peripecia*. Madrid: A. Machado Libros, 2002.
- Sammons, Jeffrey L. "The *Bildungsroman* for Nonspecialists: An Attempt at Clarification."
- Hardin, James N., ed. *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*. Columbia: University of South Carolina, 1991.