



LETRAS

44-45

LETRAS



INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGOGICO DE CARACAS
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATIN.
ORGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGUISTICAS
Y LITERARIAS "ANDRES BELLO".



44-45

LETRAS

INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGOGICO DE CARACAS - DEPARTAMENTO DE ·
CASTELLANO, LITERATURA Y LATIN - CARACAS - VENEZUELA, 1988

INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGOGICO DE CARACAS
CONSEJO ACADEMICO

Director-Presidente José Lorenzo Pérez
 Subdirector de Docencia - Secretario Eliseo Silva B.
 Subdirector de Investigación y Postgrado David A. Vivas
 Subdirector de Extensión Aquiles de J. Rojas

JEFES DE DEPARTAMENTOS

Arte Herminia Rivero
 Biología y Química Jesús R. Rojas
 Castellano, Literatura y Latín Olivia Carmona
 Ciencias de la Tierra Carlos Suárez
 Educación Especial Elisa Harting
 Educación Física Emma Labrador
 Geografía e Historia Morella Jiménez
 Idiomas Modernos Roberto Jiménez
 Matemáticas y Física Tomás Alberó R.
 Pedagogía Esteban Sánchez
 Prácticas Docentes Hilda Guerra Arias
 Tecnología Educativa Nelly Sánchez de Noriega

REPRESENTANTE DEL MINISTERIO DE EDUCACION

César Rodríguez Palencia

REPRESENTANTE DE EGRESADOS

Lilia Arvelo Alemán

REPRESENTANTES PROFESORALES

Omar Hurtado R.
 Minelia Villalba de Ledezma
 Manuel Bravo

REPRESENTANTES ESTUDIANTILES

Br. Jesús Alamo
 Br. Francisco Duran
 Br. José Carrión

LETRAS

Director: Luis Alvarez
 Consejo de Redacción: Rafael Angel Rivas
 Argenis Pérez Huggins
 José Adames
 Director Artístico: Luis Domínguez Salazar

SUMARIO

	<i>Páginas</i>
Presentación.	5
El discurso mítico en <i>Viaje al amanecer</i> de Picón Salas	7
<i>Argenis Pérez Huggins</i>	
Cláusulas concesivas coordinadas y subordinadas. Un análisis enmarcado dentro del modelo gramatical de Andrés Bello	17
<i>Luis Alvarez</i>	
Literatura testimonial en <i>Las cárceles clandestinas de El Salvador</i>	31
<i>Orietta García Golding</i>	
Rubén Darío y "El Triunfo de Calibán".	37
<i>Angel Gustavo Infante</i>	
La variación del segmento /d/ en Puerto Cabello	47
<i>Manuel Navarro</i>	
Viaje a la semilla. ¿Relato fantástico?	55
<i>María Antonieta Flores</i>	
Antonio Cándido. Claves para el estudio del poema	67
<i>Margara Russotto</i>	
La metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna	77
<i>Hugo Obregón Muñoz</i>	
Los caminos urbanos de la ficción.	101
<i>Agustín Martínez</i>	
Sobre la escritura poética: cambio y perspectivas técnicas	117
<i>Raúl Millán</i>	
<i>De Duobus Amantibus</i> de Eneas Sylvio Piccolomini: Influencias clásicas . .	123
<i>Luisa Isabel Rodríguez Bello</i>	
Adquisición y desarrollo del español: Introducción para un recuento bi-gráfico	139
<i>Luis Barrera Linares y Lucía Fraca de Barrera</i>	
Índice abreviaturas y siglas	179
Bibliográficas	183

CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜISTICAS Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"

CONSEJO DIRECTIVO: Olivia Carmona
Luis Alvarez
Argenis Pérez Huggins
Raúl Millán
José Adames
Hugo Obregón Muñoz
Rafael Angel Rivas

COORDINADOR GENERAL: Luis Alvarez

COORDINADORES DE SECCION:

Lingüística y Dialectología: Hugo Obregón M.
Estudios Literarios: Argenis Pérez Huggins
Documentación y Publicaciones: Rafael A. Rivas
Taller de Expresión Literaria: José Adames

REPRESENTANTES DE LAS
CATEDRAS DEL DEPARTAMENTO: Raúl Millán

PERSONAL DE SECRETARIA: Elvira García Medina
Elena Ochoa

LETRAS

- Las colaboraciones son expresamente solicitadas.
- Edición: dos números al año.
- Canje. Se establecerá con publicaciones similares, o con Instituciones Universitarias, Culturales y Centros de Investigación lingüístico-literarios.
- Cualquier comunicación, dirigirla a: Revista LETRAS. C.I.L.L.A.B. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Av. J.A. Páez, El Paraíso. Caracas (1021) Venezuela.

INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGOGICO DE CARACAS
Departamento de Castellano, Literatura y Latín
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
Caracas, Venezuela, 1987.

Presentación

Después de un año sin aparecer, ocasionando un silencio no justificado, vuelve a salir la Revista Letras. De más está señalar su tradición intelectual dentro de la comunidad nacional e internacional. Una muestra fehaciente de ello está en el hecho de que aún sin aparecer durante el año 1986, continuamos recibiendo en canaje, prestigiosas publicaciones como Language (U.S.A.), Revista Interamericana de Bibliografía (U.S.A.), Journal of Hispanic Philology (U.S.A.), La palabra y el hombre (México), Logos (Buenos Aires), Boletín de la Academia Colombiana de la Lengua, THESAURUS (Colombia), Revista Iberoamericana (Pittsburgh - U.S.A.), Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua, Ciencias Sociales y América Latina (Academia de Ciencias de la URSS), Anuario de Estudios Martianos, Revista Isla, (Academia de Ciencias de Cuba), Anuario de Filología (U.L.A.), Revista de Literatura Hispanoamericana (L.U.Z.), Revista Casa de las Américas, por mencionar solamente algunas.

Siguiendo una norma de conducta que nos hemos impuesto, la de marchar con lenta seguridad, entregamos hoy un número extraordinario (44-45). Con ello queremos solventar el tiempo que debemos a nuestros lectores. Y es más, queremos significar que ese tiempo no fue improductivo. Presentes están trabajos de indagación bibliográfica como el que presentan Luis Barrera Linares y Lucía Fraca de Barrera; acercamientos a diversos tópicos literarios como los de Argenis Pérez Huggins, Marga Russotto, Agustín Martínez, Orietta García Golding, Luisa Isabel Rodríguez, María Antonieta Flores, Raúl Millán, Angel Gustavo Infante; serias investigaciones lingüísticas como las de Hugo Obregón, Manuel Navarro, Luis Alvarez.

Finalmente, consideramos que este volumen extraordinario (44-45), constituye una valiosa expresión del arduo trabajo que hemos venido realizando desde hace trece años en el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello.

El Discurso Mítico en Viaje al Amanecer¹ de Picón Salas

ARGENIS PEREZ HUGGINS
IUPC - UCV

I. INTRODUCCION

Presentamos en esta ponencia un estudio del discurso narrativo en *Viaje al Amanecer*. Esta novela no ha sido sometida todavía, según nuestra investigación, a un abordaje serio desde la óptica de una metodología lingüístico-literaria; de allí el interés que le hemos prestado a esta tentativa de análisis por esa vía. Por lo demás, creemos que ella constituye un aporte serio a la narrativa intimista dentro de la Literatura venezolana.

El problema previo a deslindar es el siguiente: *Viaje al Amanecer* ¿es una novela autobiográfica? ¿Es un testimonio directo de aspectos de la vida íntima de Picón Salas, construido mediante recursos literarios? ¿O es una novela, simplemente? A tal respecto, hemos formulado una hipótesis de trabajo: La Estructura discursiva de *Viaje al Amanecer* tiene un carácter mítico orientado a objetivar la nostalgia de la infancia perdida. Pero antes de entrar a verificar la hipótesis, deseamos aproximarnos a una solución del problema técnico narrativo del texto.

En el libro de J.M. Siso Martínez y Juan Oropeza, *MARIANO PICÓN SALAS*,² se sostiene lo siguiente:

1. Este trabajo fue presentado como ponencia, en el VI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, celebrado en diciembre de 1985, en la ciudad de Caracas.
2. *Mariano Picón Salas*. pp. 38-39.

En sus primeros relatos aparece lo que constituye una constante en su obra. El apego al paisaje de su infancia, la tendencia dominante en el verde de las altiplanicies andinas... en la perla cortés... de los labriegos que cultivaban las sementeras, en las bibliotecas donde se acumula el saber de siglos... y en ese fluir histórico que recogió de labios de protagonistas de días duros y trasladó más tarde en relatos... y cuya descripción lo asalta siempre... y de la cual no se libera, a pesar de su afirmación de que "Viaje al Amanecer" era una catarsis para desprenderse definitivamente de esa carga de fantasmas que lo acompañaron hasta el día de su muerte...

Como se puede observar, hay en esta cita un conjunto de semantizaciones que funcionan como testimonios únicos de un proceso pragmático, inherente a la actividad intelectual de Picón Salas. Pero cuando estudiamos la visión del narrador en la novela, es indudable que el sujeto de la enunciación y protagonista se llama Pablo, nombre que se halla en contradicción con el del autor. Lo cual quiere decir que el narrador presenta la "realidad" pero no la producción. Esta se encuentra enunciada en la "Dedicatoria" que, a nuestro juicio, sintetiza los códigos fácticos de la obra, pues el mito de "Maricastaña" suministra tanto el proceso de lo que será la escritura como la isotopía semántica esencial: "Por ello la conjuro y la evoco como un fantasma, cuando entre el enmarañado tiempo vivido, salga a explorar —para que otros la gocen como yo la gocé— la distante flor azul de los días infantiles". A este nivel, "Maricastaña" es un actor que funciona como interpretante mítico de las significaciones que transcurren a lo largo del texto. Y es que en esta "Dedicatoria a Maricastaña", el autor presenta los mecanismos básicos de la productividad literaria y asume la escritura como un espacio metatextual en cuanto implica una reflexión sobre sí misma. Es decir, estamos en el umbral de una enunciación narcisista que sirve de signo indicial al descubrimiento de la interioridad del yo que se autoanaliza.

Por otra parte, y siguiendo a Philippe Lejeune,³ diremos que esta es una novela autobiográfica, concebida, según el autor mencionado, como

"Todos los textos de ficción en los cuales el lector puede tener razones para sospechar, a partir de semejanzas que él cree adivinar, que hay identidad entre el autor y el personaje, mientras el autor ha escogido negar esta identidad o, al menos, no afirmarla".

Es indudable que el modelo referencial del texto es la vida —o parte de ella— de Mariano Picón Salas. En tal sentido, Lejeune entiende por "modelo", "lo real al cual el enunciado pretende semejar", es decir, la realidad extratextual a la cual el signo remite. Hay, por lo tanto, dos niveles: la exactitud, que concierne a la información, y la fidelidad, sujeta a la significación. La primera se sustenta en los da-

3. *Le pacté autobiographique*. p. 25.

tos suministrados por el texto; la segunda es producida por las técnicas del relato. Desde esta óptica existe un "pacto autobiográfico", referencial, entre el narrador y el autor. Una muestra significativa que podemos aducir, entre tantas, es la siguiente. Se dice en la novela "Espero que el Venerable Capítulo de la Catedral me haya descargado de la fama de herético que me asignó durante tan rencoroso tiempo..." Esto puede comprobarse denotativamente con rasgos de la vida de Picón Salas. Efectivamente, sus ideas liberales, "socialistas" y "contestatarias" frente a una sociedad cerrada motivaron la "execración" de Picón, por muchísimo tiempo, de los límites del recinto sagrado.

Esta ficción autobiográfica, o novela, como la definiremos en adelante, es como acto creador una "Confesión", según el sentido que le da Bajtin⁴

"El elemento constitutivo de esta forma es el hecho de ser ella, precisamente, una auto-objetivación, de que se excluya el otro en su específico enfoque privilegiado; solamente la actitud pura del Yo con respecto a uno mismo es el principio organizador del enunciado... la actitud solitaria puramente valorativa hacia uno mismo es el límite al que tiende la confesión.

En este caso, la novela de Picón Salas es una rendición de cuentas. Como lo es su obra posterior (1953) *Regreso de Tres Mundos*.

II. EL DISCURSO MITICO EN VIAJE AL AMANECER

Ya hemos señalado el carácter de novela autobiográfica, implícito en el texto de Picón Salas que comentamos. Incluso podríamos anotar que *Viaje al Amanecer* sirve de hipertexto a la novela de Osvaldo Trejo *Todos los Hombres son Ciudades*, con la cual establece relaciones semiológicas bastante funcionales.

Ahora, vamos a estudiar la estructura mítica de la novela desde el punto de vista de las coordenadas significativas y actanciales. A tal efecto, y como dice Lévi Strauss,⁵ el mito "se refiere siempre a acontecimientos pasados" pero su valor implica que tales hechos "forman también una estructura permanente. Ella se refiere, simultáneamente, al pasado, al presente y al futuro", por cuanto se "suponen ocurridos en un momento del tiempo". Para el antropólogo francés el mito va más allá del lenguaje pues la "sustancia del mito no se encuentra en el estilo, ni en el modo de la narración, ni en la sintaxis, sino en la 'historia' relatada"

En concordancia con lo anterior, podemos constatar que los acontecimientos de la novela están diseñados mediante historias autónomas,

4. *Estética de la creación*. p. 126.

5. *Antropología Estructural*. p. 189.

por lo menos en gran parte de la diacronía interna del texto. Estas historias tienen como sujetos de enunciación a los actantes fundamentales en el espacio narrativo. En su representación sintáctico-narrativa están absorbidas por el discurso del narrador en estilo indirecto. En las primeras páginas encontramos dos isotopías nucleares: el ansia de retorno y el tiempo. Dos semanas que contaminan el universo semántico global de la novela.

—Y los cuentos de Mérida y el olor de sus flores, y la fiesta de agua y verdura con que la engalanó el clima, me tienen en trance permanente de retornar a su paisaje.

—El tiempo, para el que nace en Mérida, es como un tiempo denso y estratificado; el pasado se confundía con el presente y personajes que vivieron hace tres siglos, o no vivieron sino en la medrosa fantasía de algunos merideños, eran los testigos obstinados, los fantasmas de nuestra existencia cotidiana.⁶

Es indudable que las muestras citadas constituyen una combinación clave para detectar la isotopía semémica⁷ fundamental que, para nosotros, es la nostalgia de la infancia perdida. Para ello, el héroe-protagonista y narrador se vuelve correlato de los actantes, depositario de la transmisión oral de los patrones culturales que signan la clase social a la que pertenece, así como de las relaciones que habría de establecer con su habitat. De allí el sentido autobiográfico y de aprendizaje que mantiene la novela.

Al margen del capítulo que sirve de Pórtico —Tierra y Cielo de Mérida—, el cual contiene una amplia red sémica que ofrecerá códigos y subcódigos para comprender el paisaje y el marco socio-cultural implícito en el nivel de las significaciones, nos encontramos con Josefita, que lo enseña a rezar y le narra su historia de solterona impenitente donde se combinan amor frustrado, soltería arcaica y Guerra Federal. Luego, las historias narradas por el abuelo, entre ellas las de los Gavirias, integradas por los “entierros”, leyendas de aparecidos, coraje insurgente en la gesta emancipadora; las relacionadas con Política y Religión que introducen al protagonista en el conocimiento de aspectos importantes de nuestra historia, así como las conversaciones doctrinarias entre el Padre Méndez, de clara ortodoxia católica, el materialismo del abuelo y el socialismo de monsieur Machy, lo saturan de un universo ideológico, indicio de las ideas que circulaban dentro de la estructura de clase a la cual pertenecía. El trasfondo positivista de muchas posiciones de Picón Salas, su idea de Progreso, tal vez derive de la recepción infantil de esas discusiones.

6. Mariano Picón Salas. *Viaje al amanecer*. p. 6.

7. Françoise Rastier et. al. “Sistemática de las isotopías”. *Ensayos de semiótica poética*. p. 112 y ss.

De igual manera, a través de los cuentos del abuelo, el actante-sujeto del enunciado aprende que “Montar a caballo, combatir, salir a sortear la muerte, me parecía ya la más alucinante vocación venezolana”. El abuelo es el guía, el maestro que lo inicia, además, en el conocimiento de la cotidianidad merideña, en el mundillo erótico de Plácida, criolla diosa de la fecundidad, en la destreza “épica” del Caltire Bravo; conoce, desde luego, la muerte y la experiencia de la noche en la extinción del abuelo.

Otros guías que transmiten oralmente esta suerte de paideia familiar y regional son El Mocho Rafael, que lo entrenará en el aprendizaje de la “Geografía aérea” de Mérida; la beata María Eudocia, la cual suministra los terrores del pecado y la significación punitiva del cometa Halley. Así mismo, y por propia experiencia, sabrá lo que es “Morir-Renacer” mediante el padecimiento de una bronquitis. El Doctor Pérez le cuenta muchos hechos relacionados con los antepasados de la familia y le ofrece una terapéutica naturalista para la restauración de la salud.

A partir de la muerte del abuelo y de su propia inmersión en las noches delirantes de su bronquitis, se origina una progresiva modificación en el estatuto actancial: la maestra Emilia Manzaneda, suerte de “I Latina” pocaterriana, lo inicia en los meandros del conocimiento sistemático: la escuela. En este momento hace la Primera comunión. Pero su mentor intelectual fue Monsieur Machy, “simpático y viejo comunard” que cumplirá a su lado el papel de “viejo y feneloniano Mentor, junto al impetuoso Telémaco”; era un “pedagogo enciclopédico” y lo inicia en el camino de la nueva educación y de la cultura universal. Desde ese momento se genera en el actante-sujeto una desmitificación de los contenidos infantiles, coetánea a su despertar de la sensualidad —Hercilia Pozo, Adolfinia, Teresita— y a la aparición de la adolescencia. Su padre servirá, finalmente, de “beneficiador” para el proceso de Separación, en la medida en que lo induce a abandonar Mérida para buscar el futuro en un “Colegio Moderno de Caracas”.

Las redes isotópicas observables en la descripción que precede, conducen a una instalación de la organización narrativa dentro de las formas canónicas del héroe mítico. Este realiza un aprendizaje del sistema cultural de su tierra, a nivel de guías y mediante historias relativamente autónomas que inciden en su formación. De esta manera, podemos resumir el nivel semántico a través de las formas rituales de “Iniciación-Separación-Partida”.⁸ Tres mitemas donde la separación es desgarramiento y, a su vez, “camino de la vida”, es decir, ruptura con los contenidos mágicos de la infancia y partida del héroe hacia otro destino; lamentablemente el mitema “Regreso” no se dará sino por la vía de la nostalgia, es decir, de la escritura, pues la despedida

8. J. Campbell. *El Héroe de las Mil Caras*. pp. 53 y ss.

final se halla sustanciada por la búsqueda o intento de captación de la felicidad perdida, a través de los personajes y el paisaje. Esto significa que las isotopías semémicas que sirven de soporte ideológico-cultural a la polifonía narrativa, están trascendidas por las maneras rituales antes mencionadas.

Podemos anotar un factor que sirve de dispositivo estructural a la novela: El Viaje. Lo concebimos como desplazamiento físico abierto: La partida del Héroe, y como regreso espiritual, componente semántico residual que funciona como isotopía metafórica en cuanto es la esencia que une los múltiples haces de significaciones, presentes en la estructura paradigmática del acontecer narrativo.

EL DISCURSO NARRATIVO

En el aparte anterior se estudió el universo semántico de la novela, estrechamente ligado a las tesis bergsonianas de la "durée" o duración. Este autor llamó Duración al "progreso continuo del pasado que corre el porvenir y que se dilata al avanzar". Para el filósofo francés,⁹ "lo que hemos sentido, pensado, querido desde nuestra primera infancia está ahí, pendiendo sobre el presente", ya que "con nuestro pasado entero... deseamos, queremos y actuamos". Además, Duración significa "invención, creación de formas". En concordancia con estas formulaciones, se puede constatar que la base epistémica de la actividad narrativa en *Viaje al Amanecer* procede del bergsonismo. Esto se explica por la vasta influencia que la "durée" ejerció en Proust y en toda la novela posterior. Ello justifica el proceso de memoria y la novelización del punto de vista, implícitos en el texto de Picón Salas. La unidad sujeto-objeto de la cual habla el filósofo, y que está más en función del tiempo que del espacio, la encontramos en *Viaje*. . . , donde Mérida es el "ombligo del mundo" del cual deriva la acronía de la estructura novelesca.

Partiendo de las tesis de Roland Barthes¹⁰ acerca del mito, se estudiará lo fundamental del discurso narrativo y su conversión en una mitopoiesis. A diferencia de Lévi Strauss, Barthes concibe el mito como un sistema de comunicación, un mensaje, "un sistema semiológico segundo". El mito es un metalenguaje en la medida en que procede de un lenguaje-objeto donde la dicotomía significante-significado es expresa. De esta manera, el mito toma el lenguaje referencial para imprimirle un nuevo significado. Esto lo convierte, a su vez, en significante mediante una palabra ambigua, múltiple, que Barthes llama significancia, es decir, el mito en sí. Como signo-significante, el mito es vacío, pero, simultáneamente, lleno de "un saber conformado de aso-

9. H. Bergson. *Obras Recogidas*. pp. 442 y ss.

10. Roland Barthes. *Mythologies*. pp. 199 y ss.

ciaciones ilimitadas". Es, también, una deformación del sentido; por eso la palabra mítica es petrificada, robada, pues tiende a naturalizar lo que toca, transforma la historia en naturaleza. El "consumidor de mitos toma la significación por un sistema de hechos", congela el devenir sin abolirlo; "el mundo sale del mito como un cuadro armonioso de esencias, puesto que purifica las cosas, las hace inocentes. . . organiza un mundo sin contradicciones y sin profundidad". De allí sus nexos con la ideología.

El andamiaje teórico que hemos sintetizado en Barthes, podemos detectarlo en la praxis narrativa de *Viaje*. . . No sólo porque el texto funciona como un metalenguaje, sino porque es un signo abierto cuyo significado remite a una referencialidad múltiple: la vida del escritor merideño Mariano Picón Salas. En efecto, ya desde la "Dedicatoria a Maricastaña" dos verbos performativos —"La conjuro y evoco"— remiten a un Yo que intenta atraer, como en las sagas, a un operador intemporal que servirá para darle majestad al acto mágico de la palabra actualizadora del pasado

Mito de la niñez, de las cosas y los seres que me precedieron en la existencia, símbolo de enlace entre los demás y la pequeña persona de cuatro años que un día se sorprendió de vivir, de estar incorporado. . . a la sociedad de aquellas personas. . . Maricastaña era. . . la diosa femenina del tiempo: la personificación de las generaciones que pisaron esos gastados ladrillos.

Esto explica, a nivel de la macro-escritura significante, la presencia de un Yo absoluto, y de tiempos verbales radicados en el presente; un presente "auto-designativo" por medio del cual "el discurso se califica temporalmente a sí mismo". El discurso determina un aquí-ahora absoluto, lo cual quiere decir que estamos en presencia de un acto de habla con función autorreferencial.¹¹

Independientemente de tiempos verbales diferentes —pretéritos, antecopretéritos, etc. es obvio el predominio del presente; la tensión entre éste y las otras formas temporales de la sintaxis, como diría Weinrich, acerca el discurso a las formas de la poesía. El mismo narrador lo dice: "prefiere la Poesía a la Historia", lo que explica el ensamblaje entre autor-narrador y héroe. El primero es productor del proceso, el segundo enuncia a partir de su madurez, y el protagonista que ejecuta los ejes accionales desde su infancia hasta su partida y va del pasado al futuro.

Son innumerables las muestras que podrían aducirse para comprobar la congelación del pasado y su hipótesis: "Josefita evoca"; "Ahora está en el cuarto. . . la siento levantarse"; "luego saca de una vieja cómoda"; "Rafael es mi maestro de Geografía aérea"; "Y aquí está volando más alto que los zamuros, en las alas desembarazadas de su tre-

11. Cf. P. Ricoeur. *La Metáfora Viva*. p. 109.

menda fantasía"; "Entre las personas serias de la casa ya necesito hablar del abuelo"; "mi abuelo ejemplariza la fantasía culta"; "el padre Méndez olvida un poco su teología combativa"; "mi abuelo viene a buscarme con su gran bastón"; "los que levantan... esta obra limpia de sus sillas chocontá"; "los que trenzan esos látigos restallantes"; "No te describiré los días que siguieron hasta llegar a Mérida"; "La Noche densa está allí en el patio".

Presentes, futuros, demostrativos, deícticos, se hallan en permanente confrontación para convertir el acto de habla en un presente absoluto. Sin duda, un proceso de enunciación enunciada como la llamaría Jakobson,¹² construido mediante secuencias de "prueba de memoria", donde el emisor se basa en su experiencia anterior, o a través de "prueba de oídas", y el actante que enuncia es un receptor de discursos que contribuyen a reconstruir el pasado. Al actualizarse, la palabra se convierte en esencia, en operador mítico que une y trasciende de todas las oposiciones internas del relato. Por eso decimos que hay en la novela una "autobiografía heterodiegética", como la llamaría Genette,¹³ por la aparente disociación ficticia entre autor-narrador-héroe; aunque en la praxis su identidad es evidente. El narrador absorbe toda la variedad de textos que circulan en la diégesis; estos textos revelan la existencia de relatos metadieéticos, en cuanto son producidos por narradores intradieéticos, subordinados a la narración primaria. A través de sus historias se concreta más el aprendizaje del héroe. Ello en función de lo que la retórica clásica llama "analepsis" que, en nuestro caso, es la reconstrucción del tiempo primordial del sujeto del enunciado-narrador protagonista.

Mientras la mayoría de los comentarios políticos e históricos están en copretérito, las descripciones se hallan en presente e inmovilizan el tiempo histórico. Y es que la naturaleza aparece sacralizada, íntegra, junto a todo el habitat merideño, un espacio privilegiado donde el Yo se instala para ponerse al abrigo del deterioro del tiempo cronológico. Es una revuelta contra ese tiempo lo que la escritura realiza, a nivel de una percepción totalizadora y abstracta del mundo y de las cosas.

Aguas frías que descienden de la montaña nevada; árboles de luminosas hojas verdes y sombra apaciguadora, helechos y musgos donde se cristaliza el rocío; permanente rumor de los cuatro blancos y espumosos torrentes en que la altiplanicie de Mérida se va a bañar los pies, continua circulación de pájaros... daban a mi ciudad deleitable color y placidez... Por más que anduve por muchas tierras, no perdía la costumbre de ser merideño entrañable.

12. Román Jakobson. Citado por Jorge Jinkins. *Cuadernos Sigmund Freud. Temas de Jacques Lacan*. p. 33.

13. Gerard Genette. *Nouveau discours du récit*. pp. 72-73.

El paisaje es un semema poético que modula la escritura como isoropía significativa, a través de una prosa modernista llena de lexemas que consolidan la estructura arcaica de lo ya ido, de taxonomías donde los nombres de los seres y las cosas responden al conjuro y a la evocación; con amplios períodos sintácticos exocéntricos y con una unidad tonal, rítmica, contaminada de tropos, metáforas, cromatismos, orientados a la construcción de un discurso sin distonías, impresivo, propio de las sagas y los mitos.

A pesar de que la competencia verbal del narrador corresponde a niveles sociolectales no sólo propios de la burguesía merideña, sino de un sistema estético-cultural que los trasciende, es pertinente señalar que las situaciones socio-lingüísticas que se articulan con el idiolecto del emisor-habla popular, estructuras discursivas realizadas por sujetos individuales en el marco de un sociolecto dado, y símbolos indiciales de clases sociales diferentes o coincidentes con la del sujeto de la enunciación —se encuentran nucleadas por la escritura mito-poética de éste, en razón de la armonía de esencias señalada más arriba. Esto significa que los niveles diatópicos, diastráticos y diafásicos de que habla Coseriu son trascendidos por esa vasta metáfora temporal y cultural que es *Viaje*. . . ; símbolo especular de Mariano Picón Salas

Adiós Mocho Rafael, adiós Teresita, adiós Catire Bravo. Otros muchachos escucharán otros cuentos y tratarán otros personajes; pero siempre habrán de gozar con las mariposas, los pájaros y la luz de Mérida. Para entonces yo estaré muerto y me gustaría que me recordasen.

La escritura como memoria diseña el universo del deseo de un hombre que, al final, sintetiza su regreso a la felicidad perdida mediante una cadena metonímica esencial, las mariposas, los pájaros y la luz de su ciudad natal.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- BAJTIN, M.M. *Estética de la Creación Verbal*. Trad. de Tatiana Butnova. México: Siglo XXI. 1982.
- BARTHES, Roland. *Mithologiques*. París: Du Seuil, 1957.
- BERGSON, H. *Obras Escogidas*. Trad. de José Antonio Miguez. Madrid: Aguilar, 1963.
- CAMPBELL, Joseph. *El Héroe de las Mil Caras. Psicoanálisis del Mito*. México: F.C.E., 1972.
- GENETTE, Gerard. *Nouveau discours du récit*. París: Du Seuil, 1983.
- JAKOBSON, Vid. R. citado por Jorge E. Jinkins. "Una distinción tópica: el sujeto de la enunciación y el yo del discurso". *Cuadernos Sigmund Freud. Temas de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.
- LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. París: Du Seuil, 1975.
- LEVI STRAUSS, Claude. *Antropología Estructural*. Trad. Eliseo Verón. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1961.
- PICON SALAS, Mariano. *Viaje al Amanecer*. Buenos Aires: Losada, 1969.
- RASTIER, François. et. al. "Sistemática de las Isotopías". *Ensayos de Semiótica Poética*. Barcelona: Planeta, 1976.
- RICOUER, Paul. *La Metáfora Viva*. Trad. de Agustín Neira. Madrid: Ediciones Europa, 1980.
- SISO MARTINEZ, J.M. y OROPEZA, Juan. *Mariano Picón Salas*. Caracas: Fundación Diego Cisneros, 1977.

Cláusulas Concesivas Coordinadas y Subordinadas. Un Análisis Enmarcado dentro del Modelo Gramatical de Andrés Bello¹

LUIS ALVAREZ
CILLAB - IUPC

0. El presente trabajo forma parte de un estudio que hemos venido adelantando durante los últimos años, sobre la subordinación circunstancial, enmarcada dentro de lo que hemos denominado el modelo gramatical de Andrés Bello. En este capítulo analizamos un pequeño corpus integrado por oraciones en donde uno de sus miembros, coordinados o subordinados, está introducido por la conjunción subordinante AUNQUE.

- 1) Luis la quiere, aunque le pega.
- 2) Luis le pega, aunque la quiere.
- 3) Aunque Luis la quiere, le pega.
- 4) Aunque Luis le pega, la quiere.
- 5) Aunque Luis le pegue, la quiere.
- 6) Aunque Luis la quiera, le pega.

1. Desde la gramática tradicional hasta nuestros días, estas cláusulas introducidas por el demarcador AUNQUE, han sido tratadas dentro de las subordinadas adverbiales. Y los ejemplos que se han propuesto para diferenciar el AUNQUE que coordina y el que subordina, no han sido suficientemente explícitos como para dejar sentada una tesis que justifique el fenómeno. Más adelante volveremos sobre el asunto.

1. Este trabajo contiene la revisión de una ponencia que presentamos en el V Encuentro Nacional de Lingüistas, IUPEMAR. Maracay, 1984.

De más está decir que la razón esgrimida para mantenerlas dentro de las adverbiales, ha sido el hecho de considerar que su función sintáctica es la de desempeñarse como circunstancial. Durante mucho tiempo, este sintaxema² se le ha atribuido al adverbio. Nosotros, que hemos preferido la designación de subordinadas circunstanciales, —como aparece en el modelo de la Real Academia Española—³ pensamos que otras estructuras pueden desempeñar esta función.⁴ Por ello, la denominación —a nuestro parecer— no es tan válida. Habría que agregar a esto el hecho cierto de encontrar cláusulas subordinadas que, siendo circunstanciales, no son adverbiales.

Retomando el tema de las concesivas, hemos podido observar, durante la elaboración de un breve marco conceptual, que este tópico siempre ha sido abordado problemáticamente. Ya la *Gramática de la lengua española*, de la R.A.E.⁵ sostenía que:

Son estas oraciones entre las subordinadas adverbiales, lo que las adversativas entre las coordinadas, porque la subordinada concesiva expone una objeción real o posible a lo dicho en la oración principal, denotando a la vez que dicha objeción, aun concedida, no invalida lo afirmado en aquella.

Como podremos observar la Academia mantenía una ambigüedad entre la subordinación y la coordinación, cuando poseían ciertos rasgos significativos comunes. Una ambigüedad que ha dificultado el proceso enseñanza-aprendizaje de esta temática, si lo vemos desde un ángulo didáctico. Desde el científico, podríamos afirmar que la dificultad es aún mayor. Notemos la ubicación que se hace dentro del paradigma de las adverbiales, sin ser adverbios y con caracteres intersectivos.

2. Posteriormente, en la revisión que la Academia hace de su modelo, y que está contenido en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, no agrega nada para la solución del problema que hoy nos ocupa. Así, señala que:

En el periodo concesivo la subordinada expresa una objeción o dificultad para el cumplimiento de lo que se dice en la oración principal; pero este obstáculo no impide su realización.⁶

2. Damos el nombre de *sintaxema* a cada una de las categorías sintácticas que conforman una oración gramatical: sujeto, objeto, predicativo, circunstancial, etc.

3. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, párrafos 3.21 y 3.22.

4. Tales como un sintagma prepositivo, un sintagma nominal (con algunas observaciones), un sintagma conjuntivo. Esta última categoría la propusimos en nuestra ponencia del III Encuentro de Lingüistas, Caracas, 1982.

5. Párrafo 438.

6. Párrafo 3.22. 7.a.

Como vemos, la significación es la misma. Es más, al asignarle la característica de condicionalidad inoperante, a la cláusula concesiva,⁷ la emparenta con las subordinadas condicionales.

Para ello, recurre a los ejemplos siete y ocho.

7. Aunque llueva, saldré. (Con dificultad posible).

8. Aunque llueve, saldré. (Con dificultad real).

El carácter contenido en la cita, hace de la concesiva, una especie de condicional negativa y podría eliminarla como clase especial de subordinadas circunstanciales. Por otra parte, continúa asignándole a la cláusula construida con verbo en modo subjuntivo, una dificultad posible, mientras que a la demarcada con AUNQUE y construida con verbo en indicativo, una dificultad real. De la misma manera nos subraya el acercamiento entre subordinación y coordinación. Tal cosa la podemos comprobar en los ejemplos nueve y diez, también extraídos del *Esbozo*.

8. Aunque me ha ofendido profundamente, sabré perdonarle. (CONCESIVA).

9. Me ha ofendido profundamente pero sabré perdonarle. (ADVERSATIVA).

A tal efecto, nosotros pensamos que con la nueva concepción se ha agregado un elemento más de confusión, al adicionarse la condicionalidad a este último problema planteado en nueve y diez, ya presente en la edición de 1931. También creemos que la dificultad posible de la cláusula con verbo en modo subjuntivo no es definitiva. Agregando ciertos suprasegmentos a la emisión textual, esta misma cláusula puede obtener la significación de dificultad real.

3. Otros gramáticos han abordado el problema, sin apartarse mucho de esta orientación que acabamos de explicar sucintamente.

3.1. Juan Alcina Franch y José Manuel Bleca, ⁸ por ejemplo, les asignan un valor semántico concesivo pero las ubican dentro de un paradigma que podría estar dentro de las sustantivas, según se desprende de la afirmación siguiente: [El QUE anunciativo] "Marca un grupo muy característico de preposiciones que actúan como elementos de la oración de que forman parte, en sus diversas funciones coincidentes casi siempre con las del sustantivo".⁹ En virtud de esto, proponen incluirles dentro de un grupo que denominan *prepositivas periféricas*, por el hecho de que infieren que tales cláusulas funcionan como tér-

7. *Ibid.*

8. *Gramática española*. Párrafo 8.1.1. 982-983 pp.

9. *Ibid.*

mino de preposición. Así, la oración tres: "Aunque Luis la quiere, le pega", se transformaría en once.

11. Aun que Luis la quiere, le pega.

Esta preposición, si bien es cierto que eliminaría la ambigüedad coordinación-subordinación, no es menos cierto que al basarse en un razonamiento sustantivamente diacrónico, produce una clasificación alejada del uso, un paradigma para el pasado. Si entendemos a la gramática como una descripción sincrónica, o como la capacidad para generar las oraciones gramaticales y aceptables de una lengua, deberemos desechar la proposición de Alcina-Blecua por razones históricas y por razones didácticas.

3.2. Por su parte M.J. Sánchez Márquez¹⁰ las incluye dentro de las subordinadas. Pero, es preciso recordar que para él, tal clasificación obedece a criterios diferentes. Llama subordinadas a las que dependen únicamente de la principal. Reserva el nombre de *inordinadas*, a las sustantivas y a las adjetivas, por referirse a un elemento en particular: al verbo transitivo o al SN modificado, respectivamente. Esto equivaldría a decir, inferimos nosotros, que las cláusulas concesivas estarían, como es general, dentro de las adverbiales, a las cuales debería agregárseles el matiz concesivo, como un rasgo semántico inherente. Su representación, según este autor, sería como la figura 1 que aparece en la página siguiente.

"Las concesivas suponen un obstáculo a la principal, la cual tiene lugar de todas formas, es decir, acepta la condición pero no se la supone suficiente para impedir la realización de la principal".¹¹

Sánchez Márquez, al simplificar la clasificación a través de criterios estrictamente sintácticos, deja para el reconocimiento de las cláusulas que hoy nos ocupan, sólo un rasgo semántico diferenciador y la enunciación de ciertos demarcadores. Muchos de éstos, necesariamente habrá que comprobarlos en el funcionamiento textual.

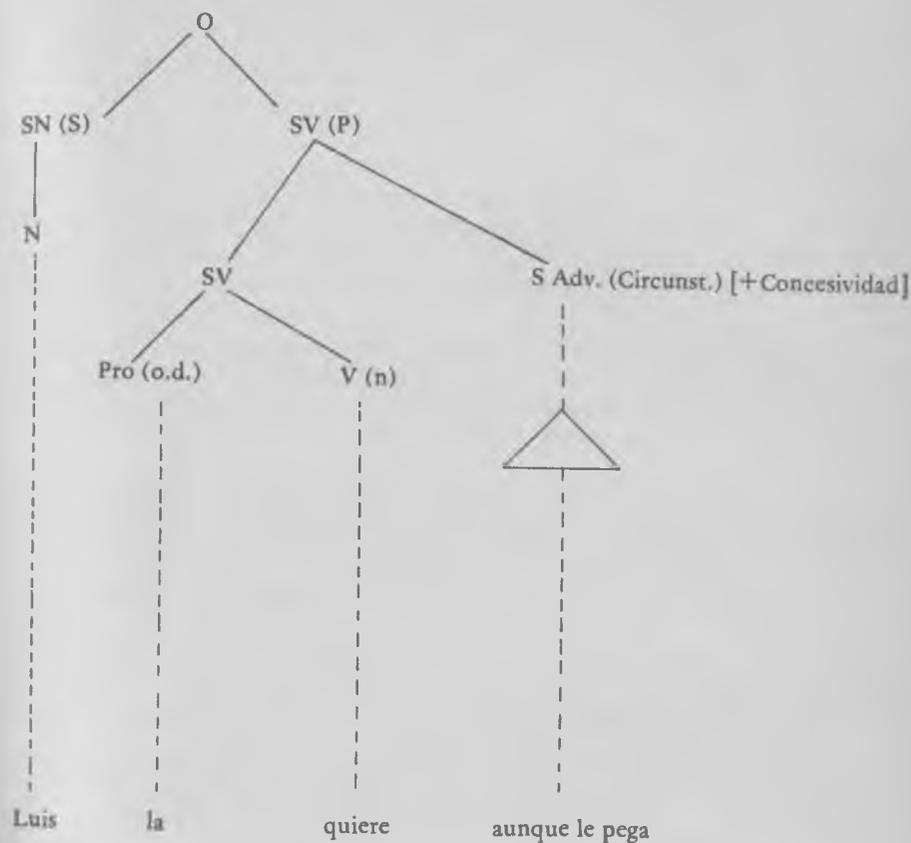
3.3. Francisco Marcos Marín,¹² es el autor que adelanta un poco —sin llegar a una conclusión válida— a lo que va a ser uno de los lineamientos de nuestra hipótesis. Por una parte, sostiene que las concesivas están ubicadas en lo que él denomina adverbiales causativas. Pero en su definición, mantiene incólume la concepción de la Real Academia Española (ESBOZO); señala que en la construcción de estas cláusulas hay dos oraciones o proposiciones: "la marcada o introducida por conjunción o locución concesiva presenta un obstáculo que no impide la realización de la no marcada o 'principal' (. . .) Se trata, . . . por tanto, de

10. *Gramática Moderna del español*. Cáp. 19. p. 207 y siguientes.

11. *Ibid.* p. 241.

12. *Curso de gramática española*. 416-418 pp.

FIGURA 1



una condición inoperante, desdeñable, de modo que hay una relación entre las condicionales y las concesivas"¹³ Por otra parte, nos recalca que: "Las concesivas están también relacionadas con un tipo de coordinación restrictiva o parentética (. . .) que es la adversativa"¹⁴

Como podremos darnos cuenta, este autor está inscrito en la misma óptica en que lo está la R.A.E. Es más, para ofrecernos una distinción entre subordinación y coordinación, nos entrega las oraciones doce y trece.

13. *Ibid.*

14. *Ibid.* p. 417.

12. Son muy ricos, aunque (PERO) no lo parecen.
13. Son muy ricos, aunque (A PESAR DE QUE) no lo parecen.

Sin embargo, nosotros creemos que de doce y trece no puede desprenderse ninguna diferencia. Y mucho menos podría ser dilucidante, la posición inicial o interclausular de la conjunción AUNQUE.

3.4. El modelo de Bello

Como en otras oportunidades, hemos encontrado en Andrés Bello¹⁵ un camino que puede ser seguido. A la tan repetida oposición entre posibilidad (o dificultad) real y posibilidad (o dificultad) posible, Bello opone sus sabias observaciones contenidas en el párrafo 1.221.

AUNQUE, adverbio relativo, equivalente a SIN EMBARGO, DE QUE. Rige indicativo o subjuntivo, bien que no indistintamente. "Tengo de salir aunque llueva", es una expresión propia, no sólo en boca del que piensa en una lluvia futura, que puede verificarse o no, sino del que ve llover y está en el acto de salir.

Aquí comprobamos lo que en nosotros era una intuición y que adelantáramos cuando decíamos que la dificultad contenida en la cláusula con subjuntivo podía hacerse real.

Y en otro aspecto, el de la hipotaxis parataxis, notamos que el germen o el inicio —mejor— de una solución como la que aquí proponemos, ya estaba esbozada en el modelo gramatical de Andrés Bello. En el párrafo 1.225 de su obra citada, se afirma que:

...lo que más merece notarse es la transformación de AUNQUE en conjunción adversativa que enlaza oraciones y toda especie de elementos análogos denotando cierta oposición entre ellos: "Escribe bien, aunque despacio"; (...). "Era puro y bien intencionado su celo, aunque es preciso confesar que en vez de corregir irritaba"; ...

3.5. Nuestras consideraciones

Por nuestra parte, hemos seguido una orientación del maestro José Pedro Rona, quien solía decir que en morfosintaxis, uno debería tomar una marca y alumbrarse el camino. Hemos estudiado detenidamente las afirmaciones, sobre las características de las cláusulas concesivas, hechas por los autores citados y por otros que no referimos para no redundar demasiado. Durante ese seguimiento hemos observado que en la descripción del fenómeno hay constantes semánticas y sintácticas. Las primeras son obvias, pero en ninguna de las últimas, a nuestro juicio, se aclara el panorama conceptual requerido.

15. Gramática de la lengua castellana.

En primer lugar, vamos a señalar que nosotros pensamos que las oraciones demarcadas con AUNQUE y que se construyen con verbos en modo indicativo, deben considerarse como coordinadas adversativas. Sin embargo, es de aclarar que no funcionan exactamente igual a las que poseen el demarcador PERO u otro por el que se pueda conmutar. Pero tal situación no es contraejemplo; no niega la clasificación porque otras conjunciones poseen características semejantes. Si volvemos a las oraciones uno y dos: "Luis la quiere aunque (PERO) le pega" y "Luis le pega aunque (PERO) la quiere", notamos que el demarcador AUNQUE funciona en el mismo paradigma de PERO, A PESAR DE QUE, NO OBSTANTE (QUE). Su diferencia estaría en que en estas oraciones, el demarcador adquiere un comportamiento sintáctico peculiar. Ello consiste en admitir la dislocación de la conjunción, al lugar inicial. También podría, el demarcador, arrastrar tras de sí a toda la cláusula. En este caso se operaría una adjunción tipo Chomsky, ya explicitada por Heles Contreras.¹⁶ Así la oración uno, puede producir la tres: "Aunque Luis la quiere, le pega" pero también podría producir:

14. Aunque le pega, Luis la quiere.
Mas, nunca podría producirse.
15. *Pero Luis la quiere, le pega.
16. *Pero le pega, Luis la quiere.
17. *Pero Luis le pega, la quiere.

Ahora, con otros demarcadores, sí se generarían.

18. A pesar de que Luis la quiere, le pega.
19. A pesar de que le pega, Luis la quiere.
20. A pesar de que Luis le pega, la quiere.
21. No obstante que Luis la quiere, le pega.
22. No obstante que le pega, Luis la quiere.
23. No obstante que Luis le pega, la quiere.

Esta serie de oraciones demuestran la adversatividad de AUNQUE + INDICATIVO y la restricción de PERO.

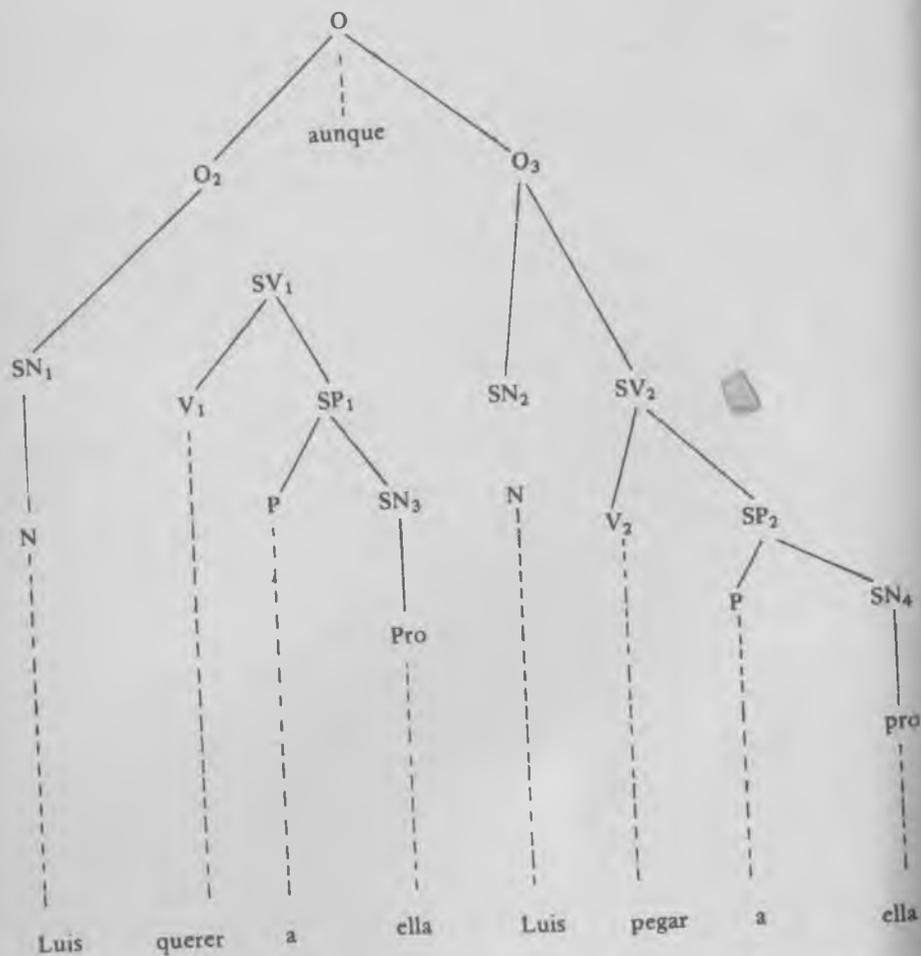
En segundo lugar, observamos que cuando el demarcador AUNQUE rige a una cláusula construida con verbo en modo subjuntivo, no acepta la conmutación por otros demarcadores, indicadores de coordinación. En este caso, y sólo en este caso, proponemos que la citada cláusula sea considerada como una subordinada. Así, estaremos en presencia de una subordinación concesiva. La marca definitiva para tal clasificación vendría a ser el modo subjuntivo, como es el caso de las oraciones cinco y seis.

16. Los fundamentos de la gramática transformacional. Cap. 1. pp. 4-41.

Finalmente, para generar todos estos enunciados, consideramos que se debe partir de una estructura profunda coordinada, tal como aparece en las figuras 2 y 4.¹⁷

En el caso de 1, "Luis la quiere aunque le pega", su formación sería como sigue:

FIGURA 2



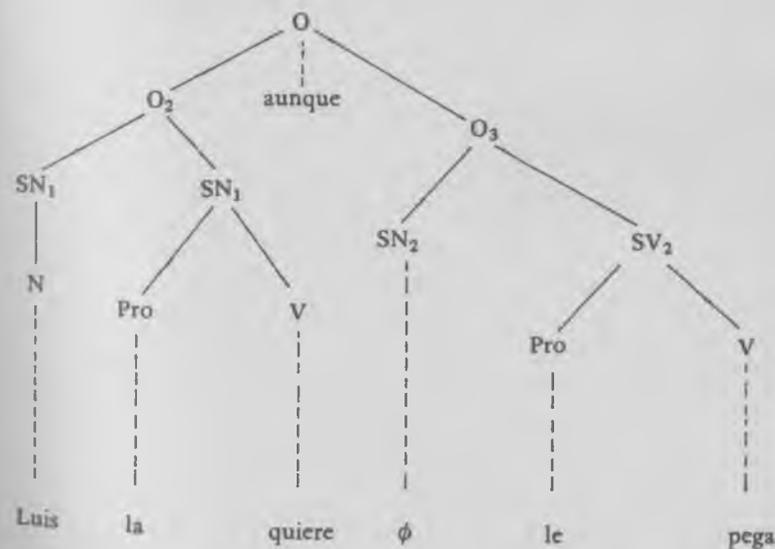
17. Aplicamos aquí un conjunto de transformaciones propuestas en D'Introno 79: *Sintaxis transformacional del español*.

Sobre esta estructura deben operarse las siguientes transformaciones:

- Concordancia de V₁ y V₂. Luego, QUERER y PEGAR → quiere y pega respectivamente.¹⁸
- Formación de clíticos en SP₁. Así, A ELLA → LA, por funcionar como objeto directo.
- Formación de clíticos en SP₂. De esta manera, A ELLA → LE, por ser objeto indirecto.
- Elisión de los pronombres fuertes.
- Movimiento de clíticos a las posiciones preverbiales. Luego, de QUIERE LA y PEGA LE se obtiene LA QUIERE y LE PEGA.
- Pronominalización de SN₂, con lo cual LUIS → EL.
- Elisión facultativa de pronombre sujeto. EL → φ.

Esta serie de transformaciones generarían la oración uno, cuya salida ofrecemos en la figura tres.

FIGURA 3



18. En D'Introno 81: *El modelo gramatical G.B.*, esta transformación permanece como un procedimiento de chequeo entre la categoría INFLEXION [+Tiempo] [Número y Persona] y el verbo correspondiente.

También podría generarse:

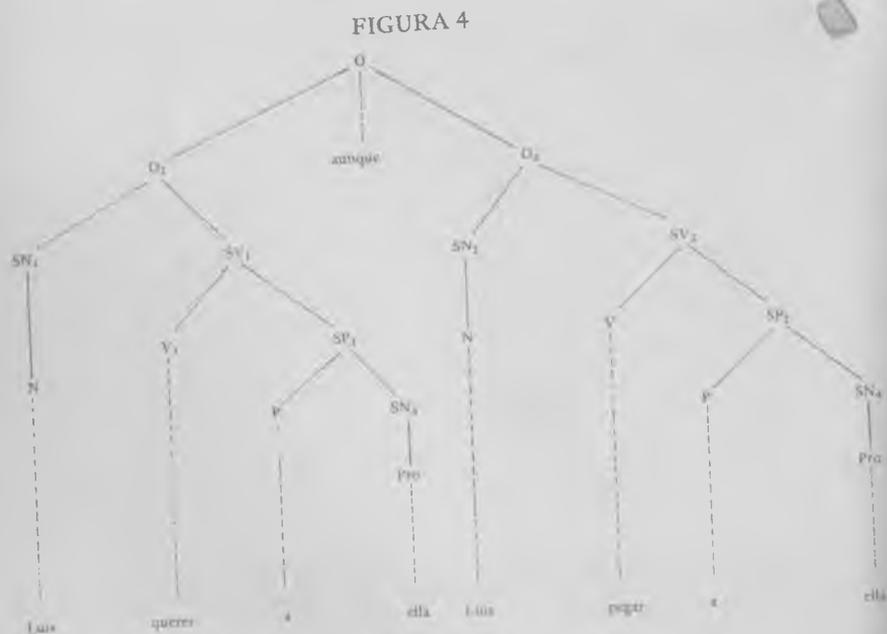
24. Luis la quiere, aunque él le pega. (Condición: $SN_1 = SN_2$).
25. La quiere, aunque él le pega. (Igual condición).
26. La quiere, aunque le pega. " "
27. El la quiere, aunque le pega. " "
28. El la quiere, aunque él le pega (Igual condición).

Ahora, si además de estas transformaciones notadas de A a -G-, aplicamos un movimiento del demarcador a la posición inicial, se nos generaría la oración tres: "Aunque Luis la quiere, le pega" y las similares a 24, 25, 26, 27 y 28.

Una estructura profunda parecida a la que hemos trabajado en la figura dos, pero en donde se aplique un movimiento que permute los verbos, sería necesario para generar la oración dos: "Luis le pega aunque la quiere". Y con similares procedimientos produciríamos la oración cuatro: "Aunque Luis le pega, la quiere" y todas sus variantes posibles.

En cuanto a cinco y seis, hemos dicho que contienen cláusulas subordinadas. Y como hemos señalado que la causa para que sean consideradas como tales, es la presencia del verbo en modo subjuntivo, en las estructuras profundas que las producen, debe agregarse una condición: formación de subjuntivo.

Así, la oración No 6, proviene de una figura como cuatro.

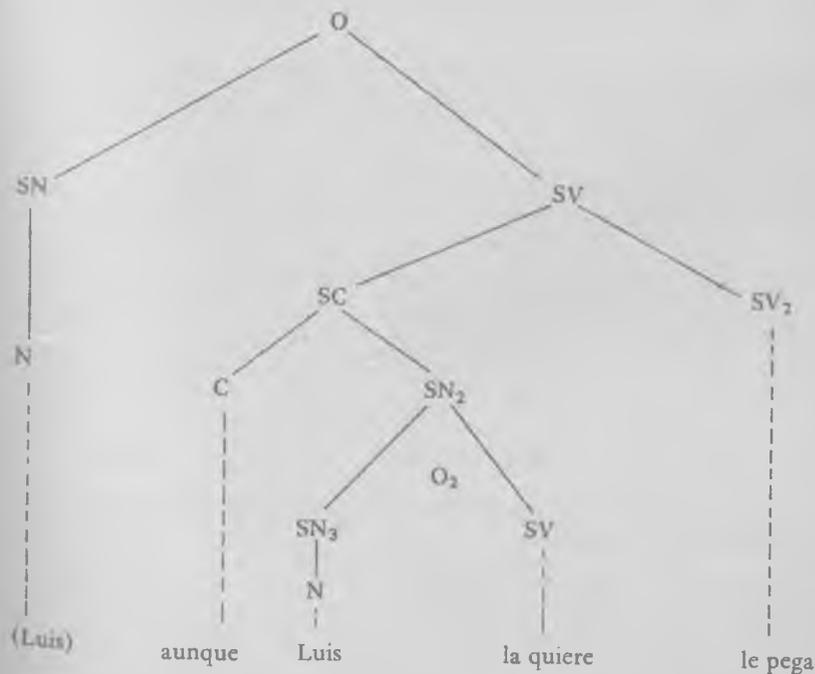


Sobre la estructura representada así, operamos las transformaciones siguientes:

- a) Concordancia de V_1 y V_2 . QUERER Y PEGAR \longrightarrow quiere y pega, respectivamente.
- b) Formación de clíticos. $SP_1 \longrightarrow$ LA (o.d.).
- c) Formación de clíticos. $SP_2 \longrightarrow$ LE (o.I.).
- d) Elisión de Pronombres fuertes.
- e) Pronominalización de $SN_2 \longrightarrow$ él.
- f) Elisión facultativa del pronombre sujeto: él \longrightarrow ϕ
- g) Movimiento de clíticos a la posición pre-verbal.
 - g.1) QUIERE LA \longrightarrow LA QUIERE.
 - g.2) PEGA LE \longrightarrow LE PEGA.
- h) Como indican: formación de subjuntivo en V_1 : QUIERE \longrightarrow QUIERA.
- i) Movimiento del demarcador a la posición inicial.

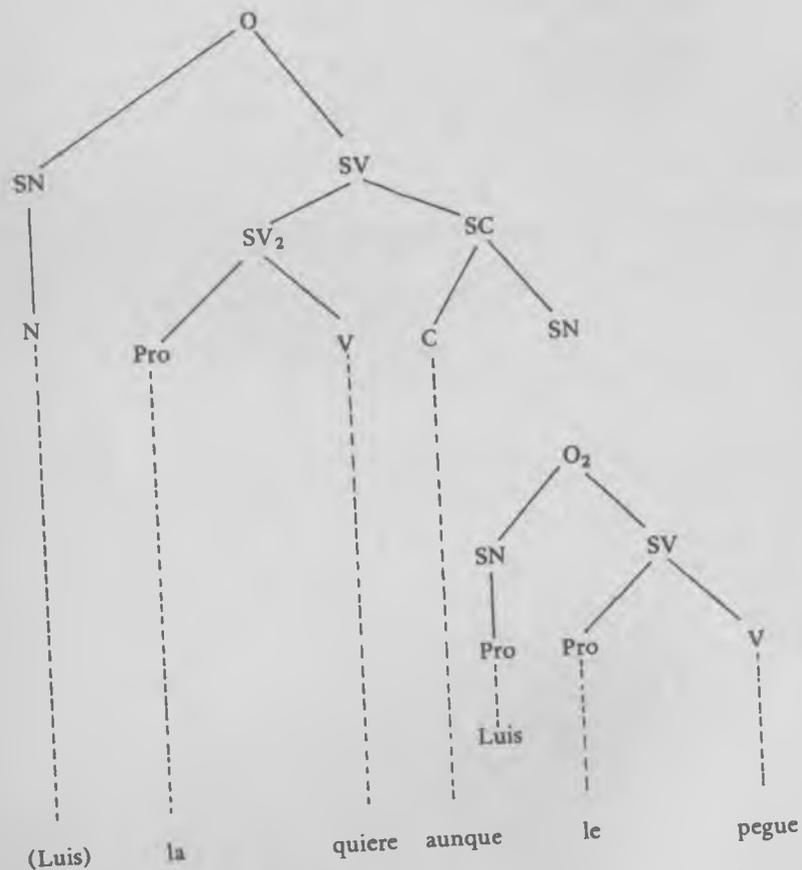
Así obtendremos la salida que aparece en la figura cinco.

FIGURA 5



Como podemos observar, la formación de subjuntivo coloca la cláusula en un símbolo regido por el nudo SV. En otras palabras, la convierte en una sub-oración. En consecuencia su representación será como la de la figura seis.

FIGURA 6



Este procedimiento origina a "Aunque Luis la quiera, le pega". Pero se podrían generar también.

- 29. Aunque la quiera, Luis le pega.
- 30. Aunque él la quiera, él le pega.
- 31. Aunque él la quiera, le pega.

Ahora, si permutamos los símbolos SC y SV₂ (Confróntese Fig. 5) y hacemos reaparecer a SN₁, produciría a --- "Luis le pega aunque la quiera". Con procedimientos similares a los ya aplicados generaríamos las oraciones 29, 30 y 31, con las diferencias verbales correspondientes.

4. CONCLUSIONES

Producto de estas observaciones, proponemos la siguiente recapitulación:

- 1) Las cláusulas concesivas, construidas con AUNQUE, pueden ser coordinadas o subordinadas.
- 2) Toda concesiva, coordinada o subordinada, posee unos rasgos semánticos comunes:

[+ Concesividad], [+ Correctividad].

- 3) Proviene de una misma estructura profunda.
- 4) Cuando se construyen con verbos en indicativo, la conjunción AUNQUE puede conmutarse por PERO. Luego, deberíamos considerarlas como integradas por una estructura de coordinación. Igual caso sucede con A PESAR DE QUE, NO OBSTANTE QUE.
- 5) En los casos arriba mencionados, AUNQUE mantiene caracteres especiales, como lo es su capacidad de movimiento al lugar inicial de la frase.
- 6) Las cláusulas concesivas construidas con verbo en modo subjuntivo, no admiten la conmutación; en consecuencia, deben ubicarse dentro de las subordinadas circunstanciales.
- 7) Faltaría comprobar qué reglas de selección serían aplicables a otros demarcadores concesivos como: A PESAR DE QUÉ, MAL (MAN), (BIEN) QUE, NO OBSTANTE QUE, etc. Sobre esto trabajamos en la actualidad.

BIBLIOGRAFIA

- ALCINA FRANCH, Juan y BLECUA, José Manuel. *Gramática Española*. Barcelona (España). Editorial Ariel, 1975. 1245 p.
- ALVAREZ, Luis. "Las cláusulas concesivas. Coordinación y Subordinación", Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional de Lingüistas, Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay. Maracay, 1984. 14 p.
- . "Las sub-oraciones consecutivas. Proposiciones para un análisis. *Actas del III Encuentro de Lingüistas*. Caracas: Ediciones del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Caracas, 1982. pp. 47-66
- BELLO, Andrés. *Gramática de la Lengua Castellana*. Buenos Aires: Editorial Sopena, 1973. 559 p.
- D'INTRONO, Francesco. *Sintaxis Transformacional del Español*. Madrid: Cátedra, 1979.
- . *Sintaxis y Semántica en la lingüística generativa: El modelo gramatical G.B.* Caracas: Ediciones del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1985. 141 p.
- CONTRERAS, Heles. (Comp.) *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México: Siglo XXI, 1973. 223 p.
- MARCOS MARIN, Francisco. *Curso de Gramática Española*. Madrid: Cincel Editorial. 1980. 541 p.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1962. 542 p.
- . *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1975. 592 p.
- SANCHEZ MARQUEZ, J. M. *Gramática moderna del español*. Buenos Aires: Ediar, 1972. 465 p.

Literatura Testimonial en *Las Cárceles Clandestinas de El Salvador* de Ana Guadalupe Martínez

ORietta GARCIA GOLDING
I.U.P.C.

1. EL CONTEXTO

La represión política existe; siempre ha existido y en los últimos años ha alcanzado tal amplitud que se ha extendido a muchos países. La experiencia de la prisión política es singular y ha suscitado otro fenómeno colateral: la voluntad de testimoniarla.

Cuando se leen estos libros no importa el autor ni el país; se observa que en ellos hay unas constantes y unas similitudes que hacen que en los hombres, todo lo demás desaparezca: la lengua, el origen, el país, las costumbres... El tono testimonial de un prisionero político revela una toma de conciencia tanto moral como política que se inscribe en una comunidad determinada que lucha por una nueva moral.

Por otra parte, también entendemos que los Estados tienen el derecho de defenderse y protegerse de las opiniones contrarias al régimen establecido; de allí entonces que las prisiones políticas tengan por objetivos privar a los hombres de su libertad. Igualmente la represión, tiene por objetivo lo que Bernardette Moran ha llamado de una forma muy poco convincente una cierta crueldad "saludable"¹ para desanimar e intimidar a los detenidos.

Al detenido político se le ha considerado siempre como un ser peligroso; por esto, en los testimonios de dichos prisioneros, se observa

1. *Les écrits des prisonniers politiques* P.U.F. Coll. Sup. Paris. 1976. 270. p. 2.

una preocupación permanente: conservar intactas las facultades intelectuales, mantener la integridad de su personalidad.

Los testimonios sobre este tema preferentemente se presentan bajo tres formas: como novelas, (escritas después de la detención), como memorias y autobiografías, (en donde la cárcel juega un papel muy importante pero no único), o como notas no destinadas a una publicación.

Si bien el libro LAS CARCELES CLANDESTINAS DE EL SALVADOR² no es autobiografía, ni mucho menos las memorias de A. G. Martínez, participa al igual que otros géneros vecinos de algunas de las características de género autobiográfico.³ En primer lugar es un relato, escrito en prosa, que no trata de la vida particular de la autora pero sí tiene que ver con la historia social y política que la envuelve; asimismo, se identifica con el narrador y éste a su vez es el mismo personaje principal.

Esta identidad entre narrador y personaje principal está generalmente indicada por el empleo de la primera persona del singular. El pacto autobiográfico, no es sino la afirmación en el texto de esa identidad, que nos remite, en última instancia, al nombre del autor que está sobre la portada.

Al proponerles "un contrato de lectura" de LAS CARCELES CLANDESTINAS DE EL SALVADOR, nos interesa destacar primeramente cómo está hecho el libro y cuál es su función en el juego social. En segundo lugar es importante señalar que es un texto referencial y no de ficción, que al igual que el discurso histórico y científico pretende dar una información sobre una realidad externa al texto y por lo tanto someterse a una verificación. Como diría Philippe Lejeune, en su obra *Le Pacte Autobiographique*: "estos textos conllevan de manera implícita o explícita la realidad tal cual como ellos pretenden presentarla".

El relato que nos hace A. G. Martínez, está basado en la experiencia vivida y en este caso, el lector le debe una credibilidad completa y no una falsa credibilidad, dadas sus características antes señaladas. Es como si se estuviera frente a un reportaje televisado. El libro se inicia con la detención de la protagonista, en julio de 1976: "Ese

2. Ana Guadalupe Martínez. México. Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán. Sinaloa. 1983.

3. Empleamos aquí el concepto de autobiografía propuesto por Philippe Lejeune, en su libro *Le Pacte Autobiographique*: Es un "relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, cuando hace énfasis sobre su vida y en particular en su personalidad". París. Ed. du Seuil.

4. "La autobiografía y sus parientes, la biografía, las memorias, diarios, últimos testimonios son obras referenciales en Philippe Lejeune, *Le Pacte Autobiographique*. París. Ed. du Seuil. (Coll. Poétique).

momento fue muy especial pues sentí como nunca la impotencia de no poder defenderme, la necesidad de mi arma, y entendí a plenitud que sólo con las armas en la mano se le puede hacer frente al enemigo".⁵ Cualquiera que fuesen las maneras, el acto de detención marca un punto de ruptura, a partir del cual la vida de un hombre es definitivamente transformada. Es éste el primer contacto con el universo de la violencia donde va a desarrollarse toda la experiencia de la prisionera. La detenida es luego, trasladada al Cuartel Central de la Guardia Nacional, donde comenzarán los interrogatorios.

Algunos regímenes y países no escapan al fenómeno de la represión, de la tortura, "instauré au nom de la raison d'Etat ou de l'interet de la collectivité".⁶ Los libros de testimonio son los que muestran esta otra cara de la sociedad, A. G. Martínez, denuncia cómo se aplica la táctica del interrogatorio y tortura hasta matar. En la página 13 de su libro dice "la necesidad de obtener información obligó a que la policía política afinara sus métodos y aplicara la técnica de mantener secuestrados e incomunicados a los capturados con el objetivo de desmoralizarlos y hacerlos colaborar".

Una vez más, queda demostrado que la tortura es un arma eficaz. Para algunos teóricos, tiene un cierto sentido: forzar a los prisioneros a hablar y a que proporcionen información. Pero igualmente resistir tiene también su sentido para la organización, para los camaradas. Es proclamar, por el silencio que esa comunidad hermana es más importante que el sufrimiento y la muerte. En este sentido, queda probado que todos estos testimonios pierden su carácter individual para convertirse así en un llamado a la razón y a la moral.

A. G. Martínez, después de forcejear con sus torturadores para evitar ser violada agrega, más adelante "En el caso de la mujer, el abuso sexual, la constante referencia a la violación, los manoseos, es uno de los más fuertes elementos de presión para desmoralizar, que los cuerpos represivos tienen en su arsenal". Nosotros nos preguntamos ¿En nombre de quién y por qué actúan así los torturadores, carceleros y verdugos? Pensamos que éstos forman parte de una agresión generalizada cuyas normas son el autoritarismo y la represión por definición; ellos, más los prisioneros, constituyen la "société carcérale",⁷ donde la noción de los derechos humanos no existe, ha desaparecido. Los carceleros o torturadores, tienen el poder y lo ejercen, inclusive, deciden la vida y la muerte de los detenidos. Los presos no tienen ningún poder sino la obligación de obedecer so pena de perder lo más preciado: la vida. Existen unas leyes, una jerarquía y unas relaciones sociales diferentes, opuestas. Así como también un lenguaje especial: pero las

5. Ana Guadalupe Martínez. *Op. cit.* p. 20.

6. Bernardette Morand. *Op. cit.* p. 16.

7. Término tomado de Bernardette Morand. *Op. cit.* p. 114.

relaciones todas se fundamentan en la violencia que se practica sobre cada uno de los individuos.

La autora del texto que hoy nos ocupa, era una joven que se había integrado al movimiento revolucionario, en las bases del Ejército Revolucionario del Pueblo (E.R.P.) y que en el momento de la captura es miembro del Pleno del Partido de la Revolución Salvadoreña (P.R.S.), organismo constituido por el núcleo de los cuadros que habían tenido mayor participación en la construcción de la organización. Inició su participación política en 1968, cuando se integró a la organización del incipiente movimiento estudiantil de secundaria, en las combati-vas jornadas de lucha dadas por el Magisterio Nacional durante la primera huelga de ANDES el 21 de junio. Este testimonio se basa en lo vivido por la autora, no se trata de haber imaginado o inventado los hechos, sino del relato de una persona implicada duramente en la situación, estamos ante una literatura "documento".

2. EL TEXTO

La estructura de este libro es muy sencilla; la narración es lineal; comienza con la detención del personaje, luego sigue un relato de su experiencia carcelaria y la denuncia de los maltratos, atropellos y vejaciones de que son capaces aquellos que tienen el poder. Todo esto se desarrolla durante una de las dictaduras militares más representativas del Continente. El testimonio finaliza con la liberación de la autora y de otro militante del E.R.P.

Libros como éste no tienen la pretensión de ser obras literarias, aunque se dé el caso de que muchos de estos autores fuesen ya escritores conocidos antes de la detención. La motivación es siempre la misma: dar a conocer lo que sufren los hombres cuando están en esas condiciones, lo que arriesgan los otros. No es el instinto creador de un novelista lo que los lleva a escribir, sino la fidelidad hacia una causa. No se trata de la aventura de una vida como explorador; se trata sólo de decir la verdad, sin preocupación estética, sin lógica novelesca. En LAS CARCELES CLANDESTINAS DE EL SALVADOR, se mezcla, el idiolecto hablado y la forma escrita. La incorporación del lenguaje familiar se debe por una parte, a la intención clara y precisa del libro, como ya hemos dicho y por otra parte, a su inmediatez. De allí que la escritura sea menos elaborada, a fin de que sea más comprensible y que se incorporen a la narración, expresiones menos rebuscadas. En resumen si bien es un lenguaje muy denotativo, es rico en expresiones populares del hablante medio de El Salvador. Testimonios como el de esta prisionera, que nacen como producto de una circunstancia política, no escapan a la estructura común de toda literatura sobre este tema. Encontramos un sistema lingüístico magnificante, centrado sobre el carácter metafórico para el elogio y sobre un nivel denotativo.

Pero lo más relevante de este discurso "político" y que queremos destacar, muy especialmente, es el lenguaje ideológico. En algunos casos la autora, hace un llamado al rol que debe asumir el revolucionario y de alguna forma quiere convencernos de lo que representa en la sociedad ese agente que predica la transformación: "*Nada, pues, tiene que quedar callado para que la misión de un revolucionario sea cumplida. La verdad tiene un efecto revolucionario también, y ella se sobrepone a los intereses del individuo o de grupos. La verdad es también un arma en mano de los pueblos*" (pág. 241). Ella magnifica el rol del revolucionario cuando agrega más adelante: "*Un revolucionario, debe deponer su propia persona ante los intereses de la revolución, tanto cuando está frente al enemigo, como cuando tiene que aceptar de cara al pueblo sus errores y la causa de ellos*". Ella propone, una necesidad de ser que engloba al mismo tiempo un compromiso. El compromiso de los jóvenes revolucionarios. Esto crea un vínculo entre la persona que habla o escribe y el pueblo que la escucha o la lee.

En esta escritura se encuentra presente la reflexión constante, que aparece, a veces, bajo la forma de autocrítica a lo largo de toda la obra y muy particularmente al final del capítulo "Si llegaras a caer preso, camarada", nos dice: "*debes aferrarte a las consignas: Primero muerto que traidor y la cárcel no doblega a los verdaderos revolucionarios*". Nótese cómo las consignas reflejaban un inmediatez relevante frente a la paciente formación ideológica para la toma del poder. Tales características fueron originadas por las tesis de los ejércitos nacionales de liberación (E.N.L.) cuyo mentor más visible era Ernesto Guevara. Todo ello se realiza con el fin de hacer un análisis de la formación real del revolucionario. Problemas como éstos se los han planteado todos los movimientos revolucionarios del continente americano y del mundo. El tono enérgico que emplea la autora opera cuando observamos su proceso de convicción en una sólida formación ideológica y en el conocimiento del enemigo que contribuye a convertir en norma, la única forma correcta de comportarse un militante revolucionario. Este énfasis se corresponde con una preocupación no sólo de la Comandante Martínez sino de todos los movimientos revolucionarios posteriores a la Revolución Cubana. La experiencia venezolana demostró, por ejemplo, una inestabilidad teórica, en donde muchos disidentes o desertores no fueron verdaderos traidores sino inconsistentes ideológicamente, por falta de una adecuada preparación. Muchos jóvenes se desmoralizaron cuando vieron que la aventura no daba los resultados esperados —a corto plazo— y se fueron al servicio de las fuerzas del orden o regresaron a su vida normal.

A través de las páginas de LAS CARCELES CLANDESTINAS DE EL SALVADOR, se observa una denuncia de la práctica fascista de esconder sus propias cárceles para poder seguir aparentando el respeto

al juego democrático. Y al mismo tiempo un llamado a la unidad de las izquierdas, para así avanzar en la lucha y en la maduración revolucionaria. Detalle que hace muy sui generis a la revolución salvadoreña.

La experiencia que tuvo A. G. Martínez, al poder salir de la cárcel junto con su compañero Marcelo, ambos del E.R.P., después del secuestro de Roberto Poma y la evidencia incuestionable que por puro sectarismo el partido no hubiera pedido a Lil Milagro y a las otras gentes, le hace considerar la imperiosa necesidad de comunicación entre las organizaciones; "Las contradicciones, los subjetivismos que acompañan a nuestras organizaciones se sobreponían ante una necesidad política: la unidad y la madurez de las fuerzas revolucionarias" (p. 214).

En general, el tono del libro se corresponde con su motivación; la literatura sobre temas políticos es utilizada como un elemento catalizador, vehículo de expresión de una comunidad en una coyuntura política y social como la de los años 70. Libros como éste no tienen características absolutas y puras. Pero su discurso está cargado de intenciones y podemos afirmar que desde el punto de vista sociológico, esta escritura responde a una violencia vinculada a los problemas económicos y sociales que conducen a la lucha por mantener la identidad nacional e imponer la transformación social.

La universidad de esta experiencia singular y la expansión del fenómeno de la represión en el mundo moderno, nos llaman a una larga reflexión sobre estos libros. Reflexión difícilmente clasificable, expresión real y vivida de un universo fuera de toda medida común con el mundo real y cotidiano de la humanidad.

BIBLIOGRAFIA

- GARCIA GOLDING, Orietta. *Le récit insurrectionnel au Venezuela vers les années soixantes*. París. E.H.S.S. 1981. 271 p. (Tesis).
- LEJEUNE, Philippe. *Le Pacte autobiographique*. París. Editions du Seuil: (Coll. "Poétique"), 1975. 365 p.
- MARTINEZ, Ana G. *Las Cárceles Clandestinas de El Salvador*. México. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culicán. Sinaloa. 1983.
- MORAND, Bernardette. *Les écrits des prisonniers politiques*. París. Presses Universitaires de France. (Coll. "Sup"), 1976. 276 p.

Rubén Darío y "El Triunfo de Caliban"

ANGEL GUSTAVO INFANTE
Universidad Simón Bolívar

El triunfo de Calibán es un artículo aparecido en un diario caraqueño a principios de este siglo, firmado por el padre de los poetas modernistas.

La acepción dada allí al antiguo símbolo (Calibán), cuyo origen se remonta a los primeros tiempos del colonialismo español en tierras del Mar Caribe, nos permite apreciar algunos rasgos del pensamiento americanista de Rubén Darío.

Inscrito en la línea anti-imperialista trazada por pensadores de primer orden como Fermín Toro, Justo Arosemena y José Martí, Darío señala y repudia al principal enemigo de la raza latina: Estados Unidos.

Convoca a la unidad de los pueblos que conforman el área comprendida entre México y Tierra del Fuego —mejor conocida a partir de 1856, gracias al colombiano José María Torres Caicedo, como América Latina—.

Y finalmente se solidariza con España, "la Madre de América", "la hermana de Francia", por su legado lingüístico y literario.

En las primeras relaciones de los territorios "descubiertos" que da Cristóbal Colón a la corona española, aparecen unos extraños pobladores de las costas caribeñas que se alimentan de carne humana.

Tiempo después, el ensayista francés Miguel de Montaigne desmitifica tal leyenda, al conocer a un nativo Caribe.

Enterado el dramaturgo inglés William Shakespeare, compone una pieza ambientada en una isla, con un esclavo deforme como personaje central llamado Calibán.

Calibán, como veremos más adelante, es anagrama de Caníbal. De esta manera, Shakespeare refuerza el mito del caribe antropófago, y más tarde Ernesto Renán continúa el drama.

Pero del lado de acá veremos como, a finales del siglo pasado y comienzos de éste, Paul Groussac, José Enrique Rodó y Rubén Darío, le asignan nuevo destinatario al mito y lo convierten en símbolo: las descripciones del dramaturgo inglés encarnan mejor en el americano del norte.

Porque explotar, intervenir y saquear a los pueblos, ¿no es acaso una forma de ejercer la antropofagia?

PRIMER DESTINO DEL MITO

En "El triunfo de Calibán",¹ Darío establece las diferencias raciales de las dos Américas. Describe al sajón y alerta al latino ante "la gula del norte".

Al romper el silencio que, bajo estas circunstancias, significaría cierta complicidad con los que admiraban a Estados Unidos y proponían imitarlos, Rubén Darío se incorpora al grupo de escritores que rechazan la política expansionista de los norteamericanos.

En el libro *Los Estados Unidos vistos por los escritores hispanoamericanos*, dice José de Onís:

Desde los orígenes de las relaciones interamericanas han existido dos importantes problemas sobre los cuales han girado las diferentes actitudes de los escritores hispanoamericanos hacia los Estados Unidos. Primero: ¿Deberían mirar las naciones hispanas de América a los Estados Unidos como modelo? Segundo: ¿Representan una amenaza los Estados Unidos para la existencia de aquellas naciones?²

Ambos problemas estuvieron polarizados por dos grandes escritores del siglo XIX: Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y José Martí (1853-1895). El primero, en 1883, lanza la siguiente propuesta: "No detengamos a los Estados Unidos en su marcha; . . . Alcancemos a los Estados Unidos. Seamos la América, como el mar es el océano. Sea-

1. Rubén Darío. "El triunfo de Calibán", en: *El Diario Nacional*. Caracas, 6 de abril de 1905, p. 1.

Las próximas citas de este artículo no tendrán llamadas, solamente se dará el número de páginas ya que se anexa el texto completo.

2. José de Onís. *Los Estados Unidos vistos por escritores hispanoamericanos*. Madrid. 1956. p. 327.

mos Estados Unidos".³ El segundo, en cambio, conjuga vida y obra para luchar contra el colonialismo. En el caso de Estados Unidos, advierte con precisión el peligro que representa.

Las palabras de Sarmiento tienen buena acogida en un gran número de pensadores hispanoamericanos a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Positivistas en su mayoría, inspirados unos en los estertores pesimistas del Libertador,⁴ deslumbrados otros por la potencia del país norteamericano.

A su vez, las advertencias de Martí hacen eco en otros pensadores que siguen su línea de combate: Hostos, Ugarte, Blanco Fombona, entre los más destacados.

Por los momentos, ubico "en el primer destino del mito", el símbolo que Darío emplea para definir a la peligrosa potencia del norte. Los "aborrecedores de la sangre latina" que "nos miran, desde las torres de sus hombros, . . . como a seres inferiores" (p. 1-2); aparecen descritos y caracterizados por el poeta nicaragüense como "Bárbaros", "Herreros bestiales", "Colorados, pesados, groseros, (que) van por sus calles empujándose y rozándose animalmente". "Enormes niños salvajes", "Estupendos gorilas colorados", "Hombres de rapiña".

Roberto Fernández Retamar ha expuesto, detalladamente, la historia del mito. De allí sabemos su origen y destino: "Calibán es anagrama forjado de Shakespeare a partir de 'Caníbal'".⁵ William Shakespeare se sirvió de la versión inglesa "De los caníbales" (1580), ensayo original de Montaigne, hecha por el librepensador Giovanni Florio. En dicha obra, el ensayista francés, informado —casi un siglo después— por el diario del marino español que descubrió el nuevo mundo, habla de los pobladores de esas tierras que practican la antropofagia. Incrédulo y, por otra parte, convencido del valor y la bondad de esa raza, a través del conocimiento personal de un guerrero caribe, expresa: . . . "creo que nada hay de bárbaro ni de salvaje en esas naciones, según lo que se me ha referido; lo que ocurre es que cada cual llama *barbarie* a lo que es ajeno a sus costumbres".⁶

No obstante, el dramaturgo inglés mantiene . . . "la característica versión degradada que ofrece el colonizador del hombre al que coloniza":⁷ En *La Tempestad* (1612), Calibán es un esclavo salvaje y

3. Domingo Faustino Sarmiento. "Conflictos y armonías de las razas en América", citado por Leopoldo Zea. *Pensamiento positivista latinoamericano*. Prólogo. Caracas. 1980, p. X.

4. Simón Bolívar. "Carta al General Juan José Flores", citado por L. Zea. *Ob. Cit.* p. XVII. La carta está fechada el día 9 de noviembre de 1830.

5. Roberto Fernández Retamar. "Para la historia de Calibán", en: *Calibán. Apuntes sobre la cultura de Nuestra América*. La Habana. 1971, p. 12.

6. Miguel de Montaigne. "De los caníbales", en: *Ensayos*. Buenos Aires. 1962, p. 217.

7. Fernández Retamar. *Ob. Cit.*, p. 16.

deforme que, tiempo después, representará — pese a la continuación de la comedia (1878) por E. Renán— a la civilización norteamericana, en las obras de los célebres Groussac (1893), Rodó (1900) y Darío (1905).

Comparto con Fernández Retamar la sorpresa por “el primer destino del mito de Calibán en nuestras propias tierras americanas”, y también considero que “la identificación Calibán-Estados Unidos que propuso Groussac y divulgó Rodó (y Darío) estuvo seguramente desacertada”.⁸

Resulta que la asignación rodoniana responde a principios éticos: “Calibán, símbolo de sensualidad y de torpeza”. . . , es el utilitarismo con “tendencia imperial” que elimina los valores humanos.

Lo calibanesco, — expresa el Doctor Arturo Ardao— en el plano sociológico, con deformante repercusión sobre la democracia, es la exclusividad, y en muchos casos la ferocidad otorgada a aquella preocupación por cierto triunfante tipo social de la época, cuya manifestación eminente — pero no única— la encontraba en el seno de la civilización norteamericana.¹⁰

El desacierto, en torno a la acepción del mito Calibán, de nuestros escritores es, en todo caso, menos importante que la advertencia implícita y explícita sobre la expansión de Estados Unidos.

EL TRIUNFO DE CALIBAN

Los Estados Unidos son potentes y grandes. Cuando ellos se estremecen hay un hondo temblor que pasa por las vértebras enormes de los Andes.

Rubén Darío. A Roosevelt.

Si en *Ariel* de José Enrique Rodó, Calibán es símbolo de degradación moral en relación a la ética cristiana y democrática, en “El triunfo de Calibán” simboliza — cumpliendo los tempestuosos postulados de Shakespeare—, además de la deformación física, la esclavitud a la voracidad material.

En tal sentido denuncia la pobreza creativa del yanqui: “En el arte, en la ciencia, todo lo imitan y lo contrahacen los estupendos gorilas colorados”, pues “el ideal de esos calibanes está circunscrito a la bolsa y a la fábrica”.¹¹

8. *Ibidem*, p. 22 y 25.

9. José Enrique Rodó. *Ariel*. Buenos Aires. 1945. p. 2.

10. Arturo Ardao. “Del Calibán de Renán al Calibán de Rodó”, en: *Estudios latinoamericanos. Historia de las ideas*. Caracas. 1978. p. 164.

11. Rubén Darío. “El triunfo de Calibán”, en: *El Diario Nacional*. Caracas, 6 de abril de 1905. p. 2 y 1.

De esta forma, Darío da a conocer el enemigo — “triunfador”, dueño de Cuba (1898)— para poder enfrentarlo. Reseña entonces la protesta “en una fiesta solemne y simpática por la agresión del yankee contra la hidalga y hoy agobiada España” (p. 2). En *La Tempestad*, Calibán vuelve a aceptar el yugo de su antiguo amo. Darío, al final del texto, expondrá sus razones.

Tres hombres “representativos de nuestra raza” intervienen en la “fiesta”: un italiano de nombre Tarnassi, el francés del célebre discurso de 1898: Paúl Groussac, y el argentino no menos europeo, gracias a Sarmiento y Alberdi, Roque Sáenz Peña.

Se elogia a la “noble España”, protestan contra el Blaine creador de la Unión Panamericana (1890) y Groussac ataca de nuevo al yanqui canibalesco: “¿Es este el hombre que devora vivas a las gentes? ¿Este es el descuartizador?” (p. 4).

En el texto se demuestra gran preocupación por el destino de los pueblos latinoamericanos, la misma quizás del incomparable Martí. Darío, como el prócer de la independencia cubana, convoca a unirse y preparar la defensa ante “la gula del norte”. Aunque nos haga dudar al dar su apoyo a España, debemos reconocer el potencial artístico que representó: Darío se define, básicamente, como poeta y sólo cede ante el lenguaje y la creación: “La España que yo defendiendo se llama hidalguía, ideal, nobleza; se llama Cervantes, Quevedo, Góngora, Gracián, Velázquez; se llama el Cid, Loyola, Isabel”. . . (p. 8)

Antes había dicho: . . . “de Europa, del universo, nos llega un vasto soplo cosmopolita que ayudará a vigorizar la selva propia” (p. 6). De Europa nos llega el modernismo y también “La planta insolente” (1902) que la famosa doctrina Monroe (con la cual, según Darío, nuestro país estaba fascinado, quizás por confiar en Washington para resolver el problema de los ingleses en Guayana que reseña Martí en 1889) no pudo detener.

El autor de la oda “A Roosevelt”, libra una batalla personal entre la conciencia americanista y la expresión universal de la poesía, contrapunto del intelectual y el poeta expresado en los prólogos de sus libros:

¿Hay en mi sangre alguna gota de sangre de Africa, o de indio Chorotega o Nogradano? Pudiera ser, a despecho de mis manos de marqués; mas he aquí que veréis en mis versos princesas, reyes, cosas imperiales, visiones de países lejanos o imposibles; ¡iqué queréis!, yo detesto la vida y el tiempo en que me tocó nacer”. . .¹²

12. Darío. “Prólogo de ‘Prosas profanas’”, citado por Roberto Ledesma. *Genio y figura de Rubén Darío*. Buenos Aires. 1967, p. 81.

y simpática por la agresión del *yankee* contra la hidalga y hoy agobiada España.

Y uno era Roque Sáenz Peña, el argentino cuya voz en el Congreso Panamericano opuso al *slang* fanfarrón de Monroe una alta fórmula de grandeza continental, y demostró en su propia casa al piel roja que hay quienes velan en nuestras repúblicas por la asechanza de la boca del bárbaro.

Sáenz Peña habló conmovido en esta noche de su España, y no podía menos que evocar sus triunfos de Washington. ¡Así debe haber sorprendido al Blaine de las engañas, con su noble elocuencia, al Blaine y a todos sus algodonereros, tocineros y locomotoreros!

En este discurso de la fiesta de la Victoria, el estadista volvió á surgir junto con el varón cordial. Habló repitiendo lo que siempre ha sustentado, sus ideas sobre el peligro que entraña esas mandíbulas de boa, todavía abiertas tras la tragada de Tejas; la codicia del anglo-sajón, el apetito *yankee* demostrado, la infamia política del gobierno del Norte; lo útil, lo necesario que es para las nacionalidades españolas de América estar a la expectativa de un estiramiento del constrictor.

Sólo un alma ha sido tan previsor sobre este concepto, tan previsor y persistente como la de Sáenz Peña; y esa fue — ¡Curiosa ironía del tiempo! — la del padre de Cuba libre, la de José Martí. Martí no cesó nunca de predicar á las naciones de su sangre, que tuviesen cuidado con aquellos hombres de rapiña, que no mirasen en esos acercamientos y cosas panamericanas sino la añagaza y la trampa de los comerciantes de *yanquería*. ¿Qué diría hoy el cubano al ver que so color de ayuda para la ansiada perla, el monstruo se la traga con ostra y todo?

En el discurso de que trato he dicho que el estadista iba del brazo con el hombre cordial. Que lo es Sáenz Peña lo dice su vida. Tal debía aparecer en defensa de la más noble de las naciones, caída al bote de esos yangüeses, en defensa del desarmado caballero que acepta el duelo con el Goliath dinamitero y mecánico.

En nombre de Francia, Paul Groussac. Un reconfortante espectáculo al ver á ese hombre eminente y solitario salir de su gruta de libros, del aislamiento estudioso en que vive, para protestar también por la injusticia y el material triunfo de la fuerza. No es orador el maestro, pero su lectura concurre y entusiasmó, sobre todo al elemento intelectual de la concurrencia. Su discurso, de un alto decoro literario, como todo lo suyo, era el arte vigoroso y noble ayudando á la justicia. Y de oírse decir: “¿Qué? ¿Es este el hombre que devora vivas á las gentes? ¿Este es el descuartizador? ¿Es este el contestable de la crueldad?”

Los que habéis leído su última obra, concentrada, metálica, maciza, en que juzga al *yankee*, su cultura adventicia, su civilización, sus instintos, sus tendencias y su peligro, no os sorprenderíais al escucharle en esa hora en que habló después de oírse la Marsellesa. Sí, Francia debía estar de parte de España. La vibrante alondra gala no podía sino maldecir el hacha que ataca una de las más ilustres cepas de la Villa Latina. Y al grito de Groussac emocionado: “¡Viva España con honra!”, nunca brotó mejor de pechos españoles esta única respuesta: “¡Viva Francia!”

Por Italia, el señor Tarnassi. En una música manzoniana, entusiasta, feriente, italiana, expresó el voto de la sangre del Lacio; habló en él la vie-

ja madre Roma, clarineó guerreramente, con bravura, sus decasílabos. Y la gran concurrencia se sintió sacudida por tan llameante *squillo di tromba*.

Pues bien; todos los que escuchamos á esos tres hombres, representantes de tres grandes naciones de Raza Latina, todos pensamos y sentimos cuán justo era ese desahogo, cuán necesaria esa actitud, y vimos palpable la urgencia de trabajar y luchar porque la unión latina no siga siendo una fatamorgana del reino de Utopía, pues los pueblos, sobre las políticas y los intereses de otra especie, sienten, llegado el instante preciso, la oleada de la sangre y la oleada del común espíritu.

¿No veis cómo el inglés se regocija con el triunfo del norteamericano, guardando en la caja del Banco de Inglaterra los antiguos rencores, el recuerdo de las bregas pasadas? ¿No veis cómo el *yankee*, demócrata y plebeyo, lanza sus tres ¡hurras! y canta el *God save the Queen*, cuando pasa cercano un barco que lleve al viento la bandera del inglés? Y piensan juntos: “El Día llegará en que los Estados Unidos é Inglaterra sean dueños del mundo”.

De tal manera la raza nuestra debiera unirse, como se une en alma y corazón, en instantes atribulados; somos la raza sentimental, pero hemos sido también dueños de la fuerza. El sol no nos ha abandonado y el renacimiento es propio de nuestro árbol secular.

Desde México hasta la tierra del fuego hay un inmenso continente donde la antigua semilla se fecunda, y prepara en su savia vital la futura grandeza de nuestra raza; de Europa, del universo, nos llega un vasto soplo cosmopolita que ayudará á vigorizar la selva propia. Mas hé aquí que del norte parten tentáculos de ferrocarriles, brazos de hierro, bocas absorbentes.

Esas pobres Repúblicas de la América Central ya no será con el bucanero Walker con quien tendrán que luchar sino con los canalizadores *yankees* de Nicaragua; México está ojo atento, y siente todavía el dolor de la mutilación; Colombia tiene su ítsmo trufado de hulla y fierro norteamericanos; Venezuela se deja fascinar por la doctrina Monroe; y lo sucedido en la pasada emergencia con Inglaterra, sin fijarse que con doctrina Monroe y todo, los *yankees* permitieron que los soldados de la Reina Victoria ocupasen el puerto nicaragüense de Corinto; en el Perú hay manifestaciones simpáticas por el triunfo de los Estados Unidos; y el Brasil, penoso es observarlo, ha demostrado más que visible interés en juegos de daga y toma con el unclé Sam.

Cuando lo porvenir peligroso es indicado por pensadores dirigentes, y cuando á la vista está la gula del norte, no queda sino preparar la defensa.

Pero hay quienes me digan: “¿No ve usted que son los más fuertes? ¿No sabe usted que por ley fatal hemos de perecer tragados ó aplastados por el coloso? ¿No reconoce usted su superioridad?” Sí, ¿cómo no voy á ver el monte que forma el lomo del mamuth? Pero ante Darwin y Spencer no voy a poner la cabeza sobre la piedra para que me aplaste el cráneo la gran bestia.

Behemath es gigantesco; pero no he de sacrificarme por mi propia voluntad bajo sus patas, y si me logra atrapar, al menos mi lengua ha de concluir de dar su maldición última, con el último aliento de vida. Y yo, que he sido partidario de Cuba libre, siquiera fuese por acompañar en su sueño á

tanto soñador y en su heroísmo á tanto mártir, soy amigo de España en el instante en que la miro agredida por un enemigo brutal, que lleva como enseña la violencia, la fuerza y la injusticia.

“Y usted ¿no ha atacado siempre á España?” Jamás. España no es el fanático curial, ni el pedantón, ni el dómine infeliz, desdeñoso de la América que no conoce; la España que yo defiendo se llama Hidalguía, ideal, nobleza; se llama Cervantes, Quevedo, Góngora, Gracián, Velázquez; se llama el Cid, Loyola, Isabel; se llama la Hija de Roma, la Hermana de Francia, la Madre de América.

Miranda preferirá siempre á Ariel; Miranda es la gracia del espíritu; y todas las montañas de piedras, de hierros, de oros y de tocinos, no bastarán para que mi alma latina se prostituya a Calibán!

Rubén Darío

BIBLIOGRAFIA

- ARDAO, Arturo. *Estudios latinoamericanos. Historia de las ideas*. Caracas. Monte Avila. Col. Estudios, 1978. 221 p.
- DARIO, Rubén. *Poesía*. Prólogo de Angel Rama. Caracas. Biblioteca Ayacucho. No 9, 1977. 555 p.
- DE ONIS, José. *Los Estados Unidos vistos por escritores hispanoamericanos*. Madrid. Ediciones Cultura Hispánica, 1956. 376 p.
- FERNANDEZ RETAMAR, Roberto. *Calibán. Apuntes sobre la cultura en nuestra América*. La Habana. Editorial Anteo, 1971. 100 p.
- LEDESMA, Roberto. *Genio y Figura de Rubén Darío*. 2da. ed., Buenos Aires. EUDEBA. Biblioteca de América. Col. Genio y Figura, 1967. 190 p.
- MARTI, José. *Páginas escogidas*. Barcelona. España. Bruguera S.A. Col. Libro clásico, 1973, 442 p.
- MONTAIGNE, Miguel de. *Ensayos*. Traducción del francés por Constantino Roman Salamero. Buenos Aires. Aguilar, 1962. 451 p.
- Pensamiento positivista latinoamericano*. Compilación, prólogo y cronología de Leopoldo Zea. Caracas. Biblioteca Ayacucho, 2 tomos: números 71-72. 1980. 594 y 774 p.
- RODO, José Enrique. *Ariel. Motivos de Proteo*. Buenos Aires. Editorial Jackson. Col. Panamericana. 1945. 319 p.
- SHAKESPEARE, William. *La tempestad*. Traducción del inglés por Luis Astrana Marín. Calpe, 1924. 155 p.

La Variación del Segmento /d/ en Puerto Cabello

MANUEL NAVARRO
Universidad de Carabobo
Valencia, 1984

En Puerto Cabello los fonemas consonánticos sonoros en posición intervocálica pueden relajarse en gran medida, pero rara vez se pierden por completo. Realizaciones como [tué] “tuve”, [yé] “llego”, [aminoé] “aminoré”, [moetárjaménte] “monetariamente”, etc. documentadas en el rastreo de un amplio corpus, son muy esporádicas y se adscriben mayoritariamente al nivel sociocultural bajo. La única excepción la constituye el fonema /d/, que, como es bien sabido, tiende, en mayor o menor grado, a debilitarse hasta incluso desaparecer en amplias zonas del ámbito hispanohablante.

A la luz de la metodología sociolingüística el fenómeno ha venido siendo estudiado en algunas ciudades caribeñas, como lo testimonian, entre otras, las investigaciones sobre Panamá (Cedergren), San Juan de Puerto Rico (López Morales) y Caracas (D’Introno y Sosa). Con el presente trabajo pretendemos ampliar un poco más la red de puntos investigados, con el objeto de contribuir a un mayor conocimiento de este fenómeno lingüístico en el Caribe hispánico.

En nuestra investigación nos proponemos estudiar el segmento /d/ en posición intervocálica en Puerto Cabello y la posible influencia de factores lingüísticos y sociales en la realización de sus variantes. Para ello hemos examinado un corpus perteneciente a 65 sujetos seleccionados de acuerdo con tres variables sociales: nivel de instrucción, edad y sexo. El primer nivel cultural está constituido por 41 individuos con una escolaridad no superior al 6º grado; el segundo comprende 24 bachilleres, estudiantes universitarios y profesiona-

les. En cuanto a la variable edad se distinguió entre jóvenes (con menos de 25 años y una edad promedio de 19), y adultos (más de 30 años y edad promedio de 51). El corpus, enteramente grabado, se recogió a través de conversaciones sobre temas de la vida cotidiana, y sin que en ningún momento se informara a los sujetos sobre la verdadera finalidad de la entrevista. Ello con el objeto de tratar de obtener un nivel de expresión lo más cercano posible al estilo informal.

Aunque algunos investigadores han distinguido entre tres o más realizaciones del segmento $-/d/-$, en nuestro estudio nos hemos limitado sólo a dos: retención [d] y elisión [φ]. La primera abarca los diversos grados de relajamiento que normalmente sufre el fonema en posición intervocálica sin llegar a la etapa de la elisión; es decir, todos aquellos casos en que hemos creído percibir rastros del segmento dental.

Los 1.510 ejemplos de $-/d/-$ que conforman el corpus analizado presentan un 30,6% de variantes elididas, lo que constituye un índice bastante significativo. Pero no todos los contextos ejercen la misma influencia en la aparición de la variante cero. Existen algunos en que la pérdida nunca tiene lugar. Tal ocurre cuando al segmento dental le sigue un diptongo (*estudio, fastidioso, nadie*, etc.). En 109 ejemplos recopilados no se halló ninguno de pérdida. El mismo fenómeno ha sido documentado incluso en zonas donde el índice de elisiones del fonema $-/d/-$ es sumamente alto, como es el caso de Andalucía. Moya (1979: 65) no consigna para la ciudad de Jaén ningún ejemplo de realización cero en este entorno. Los contextos con vocal tónica pospuesta (VdV), tipo *quedó, pescador, cadena, rosadito, sudaba, sociedad*, etc. presentaron sólo un 8,9% de elisiones en 134 instancias. Conviene señalar, sin embargo, que la mayoría de los ejemplos (94) corresponden al entorno *idá* (*universidad, realidad, oportunidad*, etc.) con sólo 2,1% de realizaciones cero. En cambio, los demás contextos VdV documentados eliden en conjunto un 25% (N 40).

Los contextos formados por dos vocales átonas (VdV) se mostraron poco productivos. Apenas se recogieron 58 ejemplos, con un 27,5% de elisiones aportadas por las voces *todavía, sábado, panadería* y *adelante*, a pesar de que se documentaron 11 combinaciones distintas de este entorno.

Mucho más importante resulta el contexto con vocal tónica antepuesta (VdV), que proporciona la gran mayoría de los ejemplos de $-/d/-$ documentados. Sobre éste se va a centrar la presente investigación, ya que, por sus especiales características, es el más interesante para el estudio de la variación del segmento. Se analizaron en este contexto 1.209 ejemplos del fonema dental, cuya distribución por variantes aparece en el cuadro 1.

Cuadro 1
DISTRIBUCION DE LAS VARIANTES DE $/d/$
EN EL CONTEXTO VdV

	d	φ	Nº
%	64,0	35,9	(1.209)

En Puerto Cabello la elisión del segmento $-/d/-$ en este entorno llega al 36%, lo que constituye uno de los índices más altos encontrados hasta ahora en el Caribe. Compárese con el 24% de Panamá (índice elaborado con los datos de Cedergren 1973: 98), 21% de San Juan de Puerto Rico, 11,5% de Caracas y 9,3% de Belice (López Morales 1982: 125).

FACTORES LINGUISTICOS

En el contexto VdV se han analizado dos factores: el status gramatical de fonema $-/d/-$ y la naturaleza del entorno vocálico.

En el primer caso se ha distinguido entre $/d/$ morfemática y no morfemática. La primera corresponde a la forma invariable del participio en perífrasis con el auxiliar *haber* (*habían contado*), donde el segmento $/d/$ forma parte de un morfema. Todos los demás casos se adscriben a la categoría no morfemática, incluidos los adjetivos verbales (*venía cansado, está divorciada, fardos pintados*, etc.).

La distribución del fonema $-/d/-$ según el status gramatical se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2
DISTRIBUCION DE LA VARIANTE ELIDIDA DE $-/d/-$
SEGUN EL STATUS GRAMATICAL DEL SEGMENTO

	φ	Nº	
%	39,7	(166)	+ gramatical
%	35,3	(1.043)	- gramatical

Puede observarse que este factor lingüístico no parece incidir en la distribución de las realizaciones del segmento $-/d/-$. El índice de elisiones es incluso más elevado en el participio, lo que atentaría contra la hipótesis funcional. Pero, como señala López Morales (1982), debe

tenerse en cuenta "que el segmento *-/d/-* es una marca siempre redundante en el participio español, donde no sólo está presente el auxiliar sino también el elemento vocálico postdental" (pág. 126).

El mismo fenómeno se produce en otros puntos del Caribe. Cedergren (1973: 98) encuentra que en Panamá la elisión del participio se eleva a 34% frente a 21% en otras clases de palabras. En San Juan de Puerto Rico ocurre algo similar (López Morales 1982: 125).

Se analizó además la posible relación entre la naturaleza de la vocal antepuesta y la elisión del segmento *-/d/-*. En esta posición, como se sabe, la vocal puede ir sola (*lado, pude*) o formar núcleo silábico en diptongo, generalmente creciente (*miedo, puede*). En los cómputos ambas modalidades se han considerado como una sola.

La distribución de la realización cero del fonema dental según la naturaleza de la vocal antepuesta se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3
DISTRIBUCION DE LA VARIANTE ELIDIDA DE *-/d/-*
SEGUN EL FONEMA VOCALICO ANTEPUESTO

	+ gramatical		- gramatical	
	φ	Nº	φ	Nº
/a/	45,6	(92)	38,4	(507)
/i/	35,1	(74)	20,3	(138)
/e/			26,1	(65)
/o/			35,6	(325)

En el participio el fonema /a/ propicia la elisión en mayor grado que /i/. En las formas no participiales es también /a/ el segmento que más favorece la pérdida, seguida de cerca por /o/; mientras que el fonema /i/ es el que mayor resistencia opone a que se elida *-/d/-*. Es decir, este segmento se conserva mejor en presencia de una /i/ antepuesta, independientemente de su status gramatical. El fonema /u/ resultó muy poco productivo. Se recogieron apenas 9 ejemplos, entre ellos uno de *picuda* (un pez); pero este vocablo se ha lexicalizado como *picúa* en Venezuela, por lo que en realidad las instancias quedan reducidas a 8, con un solo caso de elisión.

Los fonemas antepuestos /a/ y /o/ son los que más contribuyen también a la realización cero en Panamá, Caracas y San Juan de Puerto Rico (López Morales 1982: 128).

El posible influjo de la vocal siguiente sobre la variación del fonema *-/d/-* se estudió únicamente en las voces no morfológicas, ya que el participio siempre termina en *-o*. En su distribución fueron consideradas las tres variantes posibles /a/, /e/, /o/. Cuadro 4.

Cuadro 4
DISTRIBUCION DE LA VARIANTE ELIDIDA DE *-/d/-*
SEGUN LA VOCAL POSPUESTA

	φ	Nº
/a/	28,6	(345)
/o/	40,9	(621)
/e/	20,7	(77)

Los resultados indican que el segmento dental tiende a elidirse principalmente en presencia de /o/, mientras que es /e/ la vocal que más propicia la retención. Según los datos proporcionados por López Morales (1982: 128), el segmento /o/ favorece también la elisión en San Juan, Panamá y Caracas.

En el cuadro 5 se muestra la distribución de la variante elidida del segmento *-/d/-* de acuerdo con los diferentes contextos formados por la combinación de vocales antepuestas y pospuestas.

Cuadro 5
DISTRIBUCION DE LA VARIANTE ELIDIDA DE *-/d/-*
SEGUN EL ENTORNO VOCALICO

	á-a	á-o	ó-o	ó-a	í-o	í-a	é-c	é-c	
%	19,0	54,4	30,5	60,0	22,2	19,4	15,3	25,5	- gramatical
No	(203)	(270)	(268)	(70)	(63)	(67)	(26)	(47)	
%		45,6			35,1				+ gramatical
No		(92)			(74)				

Llama la atención el alto índice de elisiones (60%) en el entorno *ó-a*; la razón es que tanto en este contexto como en el de *ó-o* intervienen también determinados factores funcionales. En efecto, la casi

totalidad de los ejemplos de ambos contextos son proporcionados por el cuantificador "todo". Las únicas excepciones son *modo* [módo] (dos veces) y *boda* [bóda] (una vez). El vocablo "todo" presenta en Puerto Cabello una marcada tendencia a elidir el segmento *-/d/-* cuando funciona como modificador ("todos los días", "de todas maneras"), y a retenerlo cuando constituye núcleo ("como todos", "todo tiene", "a todas"). Ello puede observarse en el cuadro 6.

Cuadro 6
DISTRIBUCION DE LA VARIANTE ELIDIDA DE *-/d/-*
EN TODO(S), TODA(S),
SEGUN LA FUNCION DEL CUANTIFICADOR

	TODO(S)		TODA(S)	
	MODIFICADOR	NUCLEO	MODIFICADOR	NUCLEO
%	53,5	14,2	63,6	0
Nº	(112)	(154)	(66)	(3)

En función de modificador la elisión se eleva al 53,5% en la forma *todo(s)* y al 63,6% en la femenina. Pero estos porcentajes se reducen drásticamente en función nuclear. El elevado índice de elisiones del fonema dental presentado por el contexto *ó-a* (cuadro 5) se debe, por tanto, a que su corpus está constituido casi exclusivamente por la forma *toda(s)* en función de modificador.

FACTORES SOCIALES

En el cuadro 7 aparece la distribución de la variante elidida del segmento *-/d/-*, en el contexto VdV, de acuerdo con los tres factores sociales considerados.

Tanto el factor nivel cultural como la edad pueden considerarse poco menos que indiferentes a la elisión del segmento *-/d/-*, ya que las diferencias en favor del nivel bajo y la primera edad carecen de relevancia (6%). Pero no sucede lo mismo con la variable sexo, pues los hombres impulsan la elisión un 22% más que las mujeres.

Estos resultados no coinciden totalmente con los obtenidos en otros puntos del área caribeña. López Morales (1982: 134) señala que en San Juan los hombres y los estratos socioculturales bajos contribuyen signi-

Cuadro 7
FACTORES SOCIALES Y DISTRIBUCION
DE LA VARIANTE ELIDIDA DE *-/d/-* EN EL CONTEXTO VdV

	ϕ	Nº	
%	38,0	(752)	1º nivel
%	32,5	(457)	2º nivel
%	39,3	(484)	jóvenes
%	33,4	(725)	adultos
%	48,9	(493)	hombres
%	26,7	(716)	mujeres

ficativamente a la elisión; pero no así la edad. Cedergren (1973: 101-107) indica que en Panamá la impulsan los niveles menos cultos y los ancianos; el sexo no supone diferencias especiales, pero las mujeres eliden ligeramente más. Según D'Introno y Sosa, en Caracas la elisión se hace más frecuente cuando "el hablante es una mujer del nivel bajo" (pág. 32, Boletín Informativo, Año II, 1979, CILLAB, Instituto Pedagógico de Caracas).

CONCLUSIONES

1. El segmento */d/* en posición intervocálica ofrece en Puerto Cabello un índice de elisiones que se ubica entre los más altos señalados hasta ahora en el Caribe.
2. Tanto factores internos como externos inciden, aunque de un modo desigual, en la distribución de las principales variantes del fonema.
3. En el contexto VdV el carácter morfemático del segmento */d/* no restringe su pérdida; es decir, el factor status gramatical se muestra indiferente a la elisión.
4. El entorno vocálico influye en la aparición de la variante elidida. Los fonemas */a,o/* propician la realización cero tanto en posición anterior como posterior al segmento *-/d/-*, mientras que */i,e/* restringen la pérdida. Las diferencias pueden llegar al 20%.
5. En algún caso los contextos fonológicos pueden estar afectados por factores funcionales. Tal sucede con *ó-o* y *ó-a* cuando corresponden a formas derivadas del cuantificador "todo".

6. El sexo aparece como el único condicionante social de la variación del segmento $-/d/-$. Los hombres propician su elisión.

REFERENCIAS

- CEDERGREN, H. 1973. *The interplay of social and linguistic factors in Panama*, tesis doctoral inédita, Cornell University.
- LOPEZ MORALES, H. 1982. *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*, texto mimeografiado.
- MOYA, J. 1979. *La pronunciación del español en Jaén*. Secretariado de Publicaciones, Universidad de Granada.

"Viaje a la Semilla": ¿Relato Fantástico?

MARIA ANTONIA FLORES
IUPC

1. INTRODUCCION

Aunque en la diacronía de la literatura occidental es frecuente la presencia de lo fantástico como una categoría literaria de amplia tradición, es en este siglo, cuando en la literatura hispanoamericana, sin considerar lo pre-hispánico y la tradición oral, aparece lo fantástico desde diversas perspectivas e intencionalidades.

En textos como los de Jorge Luis Borges, Julio Garmendia, Carlos Fuentes (*Aura*) y otros, es fácil detectar lo fantástico, pero, existen casos en los cuales no es así. Cuando se abordan algunas narraciones de Alejo Carpentier, conociendo su teoría de lo real maravilloso, no se puede obviar la necesidad de establecer la congruencia entre su teoría y su praxis, y confrontarla con una teoría de lo fantástico.

Para concretar lo expresado anteriormente, se partirá de la teoría formulada por Tzvetan Todorov en *Introducción a la literatura fantástica* para tratar de deslindar el género o categoría donde se puede ubicar "Viaje a la Semilla" de Alejo Carpentier. Este cuento data de 1944 (fue publicado suelto) y conforme a uno de los mejores relatos del volumen *Guerra del tiempo* (1958), obra que según algunos de sus críticos, es preponderante dentro de la narrativa carpenteriana porque aporta un tratamiento novedoso del tiempo, tanto en lo formal, lo técnico y lo temático, dentro de la literatura contemporánea.

2. DEFINICION DE LO FANTASTICO

Lo fantástico como categoría literaria, según Todorov, se define a partir de la presencia de tres condiciones. La existencia o no de ellas en "Viaje a la semilla" permitirá, en primera instancia, determinar si es o no, una narración fantástica.

En primer lugar, es necesario que el texto obligue al lector a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas reales, y a vacilar entre una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados. (pp. 43-44)¹

Si se compara esta primera condición con el texto de Carpentier, éste lleva al receptor a establecer una semejanza entre el mundo de los personajes y el mundo real. Don Marcial es un personaje caracterizado desde criterios de verosimilitud. Sus acciones y actitudes desde el momento de su agonía hasta su regreso a su condición primera se ajustan a las de un hombre ubicable en el mundo real. La viudez, el matrimonio, la adolescencia —con sus diversiones, cortejos y crisis religiosa—, la niñez y el regreso a los orígenes, constituyen etapas significativas y típicas de la vida de cualquier ser humano, claro está en orden inverso al presentado. Además, los contextos que rodean a don Marcial y a los demás personajes (la Marquesa, Melchor, Canelo, el viejo) permiten ubicarlos en la etapa colonial cubana y por extensión hispanoamericana. Así está presente el pasado hispanoamericano. Este es una constante dentro de la obra de Carpentier, porque como lo señala él mismo en su ensayo "Problemática del tiempo y el idioma en la moderna novela latinoamericana", más que en ningún otro continente, el presente está determinado por el pasado: "Volvamos los ojos hacia nuestra América. Aquí lo épico, lo épico terrible o lo épico hermoso es cosa cotidiana. El pasado pesa tremendamente sobre el presente, sobre un presente en expansión, que avanza quemando las etapas hacia un futuro poblado de contingencias". (p. 140)

La primera parte de la condición (mundo de los personajes semejante al mundo real) se cumple en "Viaje a la Semilla". Ahora, la segunda parte de la primera condición no se da en el cuento porque el texto no obliga al lector a vacilar entre una explicación natural y otra sobrenatural.

Respecto a la segunda condición, cuya presencia no es necesaria, Todorov la enuncia así:

Luego, esta vacilación puede ser también sentida por un personaje; de tal modo, el papel del lector está, por así decirlo, confiado a un personaje y, al mismo tiempo la vacilación está representada, se convierte en uno de

1. Tzvetan Todorov. *Introducción a la literatura fantástica*.

los temas de la obra; en el caso de una lectura ingenua, el lector real se identifica con el personaje. (p. 44)

En el cuento de Carpentier, ningún personaje siente vacilación entre una explicación sobrenatural y otra natural de los hechos. No existe esta vacilación ni está representada en el texto. Por lo tanto no hay ambigüedad. Esto se percibe también a nivel del discurso ya que no están presentes dos procedimientos de escritura: la modalización que consiste en (...) "la utilización de ciertas locuciones introductorias que, sin cambiar el sentido de la frase, modifican la relación entre el sujeto de la enunciación y el enunciado" (pp. 49-50), y el uso del imperfecto que produce (...) "una distancia entre el personaje y el narrador, de manera que no conocemos la posición de este último" (p. 50). Los imperfectos (yacía, sentía, tenían, venían, sabían) presentes en "Viaje a la semilla" no crean ambigüedad sino que establecen distancia entre narrador y personaje. No causan incertidumbre, que es la intención de la modalización y el uso del imperfecto dentro de la literatura fantástica.

Finalmente, es importante que el lector adopte una determinada actitud frente al texto: deberá rechazar tanto la interpretación alegórica como la interpretación "poética". (p. 44)

Esta tercera condición se refiere a la interpretación. En el nivel de lectura realizado no hay lugar para una interpretación alegórica o poética. Por lo tanto, sí se cumple.

Al comparar la definición de lo fantástico con "Viaje a la semilla", se observa el casi cumplimiento de la primera y tercera condición, y la ausencia de la segunda. Tzvetan Todorov afirma que de las 3 condiciones, la segunda no es necesaria para ubicar a un texto dentro de la categoría de lo fantástico, pero que la primera y la tercera son fundamentales. Ante la importancia que da a la presencia de la vacilación, y no estando ésta presente en el cuento, no hay suficientes indicios para determinar si es un cuento fantástico o no. Es necesario adentrarse en el discurso y temas de lo fantástico porque toda obra siendo un signo artístico, es una estructura y un sistema donde se establecen relaciones convencionales entre las partes.

3. EL DISCURSO FANTASTICO

Tres propiedades muestran la unidad estructural del discurso según Todorov:

3.1. Tres propiedades muestran la unidad estructural del discurso figurado. Lo fantástico se vale de las figuras retóricas de diversos modos: 3.1.1. Lo maravilloso hiperbólico, (...) "la exageración lleva a lo sobrenatural" (p. 94). 3.1.2. Volver efectivo el sentido *propio* de una expresión *figurada*. 3.1.3. La figura y lo sobrenatural están presen-

sententes en el mismo nivel y su relación es funcional (ver p. 97). Los dos primeros establecen una relación diacrónica y el último, una relación sincrónica. Esta primera propiedad depende del enunciado.

En "Viaje a la semilla" se da lo maravilloso hiperbólico, el mejor ejemplo se encuentra en el capítulo XII, donde el empleo del discurso figurado es magistral.

Las aves volvieron al huevo en torbellino de plumas. Los peces cuajaron la hueva, dejando una nevada de escamas en el fondo del estanque. Las palmas doblaron las pencas, desapareciendo en la tierra como abanicos cerrados. Los tallos sorbían sus hojas y el suelo tiraba de todo lo que le perteneciera. (...) Un vergantín, anclado no se sabía dónde, llevó presurosamente a Italia los mármoles del piso y de la fuente. Las panoplias, los herrajes, las llaves, las cazuelas de cobre, los bocados de las cuadras, se derretían, engrosando un río de metal que galerías sin techo canalizaban hacia la tierra. . . pp. 79-80

3.2. El tipo de narrador. Esta propiedad depende de la enunciación. El narrador representado que se identifica con un yo en el relato, es lo más apropiado para el relato fantástico. Permite la manifestación de la duda o vacilación ante las acciones y a su vez, permite la identificación lector-personaje. En "Viaje a la semilla" no hay narrador representado. Oscar Sambrano Urdaneta y Domingo Miliani reafirman lo dicho.²

La narración es *omnisciente*, es decir, está desarrollada desde el punto de vista de una tercera persona que refiere desde el exterior la acción en sí. Pero obsérvese que la técnica del desarrollo es *presentativa*, se describen hechos y objetos como desde el fondo de ellos mismos, sin extraer deducciones, ni interpolar interpretaciones que puedan ocurrírsele al narrador. . .

El relato presenta un narrador no representado, lo que no da cabida a la ambigüedad. Esto, más los otros elementos mencionados que denotan la no ambigüedad del texto lleva a considerar otra categoría donde se puede ubicar a "Viaje a la semilla": lo maravilloso.

Según Todorov, los cuentos maravillosos utilizan generalmente el narrador no representado, es extraño el uso de la primera persona. Así no se crea la duda, ni la ambigüedad ya que "no lo necesitan, su universo sobrenatural no debe suscitar dudas". . . (p. 101)

3.3. La Composición. Esta se relaciona con lo sintáctico, con el tiempo de percepción de la obra, con la temporalidad irreversible. La lectura debe ser de comienzo a fin. Esto se da en el cuento de Carpentier. Igualmente se da una gradación³ inversa de los hechos, y es así porque esta narración presenta una estructura lineal inversa. (...)

2. *Literatura Hispanoamericana*, p. 335.

3. La gradación de los hechos no es general a todos los relatos fantásticos o de las otras categorías señaladas por Todorov.

"Mientras el sentido del discurso marcha en forma progresiva y continúa, la acción del texto lleva una dirección linealmente contraria, hacia atrás".⁴

Al considerar las tres propiedades, se plantea patente una nueva categoría manifiesta en el cuento: lo maravilloso.

4. LOS TEMAS DE LO FANTASTICO

Se manifiestan en dos redes temáticas: los temas del yo y los temas del tú. (...) "en el plano de la teoría psicoanalítica, la red de los temas del *yo* corresponden al sistema percepción-conciencia; la de los temas del *tú* al de las pulsiones inconscientes". . . (p. 177)

El tiempo y el espacio son elementos esenciales de la red temática de los temas del yo.

En "Viaje a la semilla" se utiliza el tiempo como técnica y como tema. Como técnica, el tiempo es un recurso (...) "capaz de dar una dimensión estilística original a la materia narrativa".⁵ Y como tema hay un (...) "tratamiento del *tiempo desandado* como sustancia temática".⁶ Se narra la vida del Marqués de Capellanías, Don Marcial, desde su muerte hasta convertirse en semilla en el vientre de su madre e ir al origen último de las cosas. Hay una involución del tiempo. Involución que afecta también al espacio, a las cosas.

Los cirios crecieron lentamente, perdieron sudores. . . (Cap. III, p. 60)

. . . Las grietas de la fachada se iban cerrando. El piano regresó al clavicordio. Las palmas perdían anillos. Las enredaderas soltaban la primera cornisa. Blanquearon las ojeras de la Ceres y los capiteles perecieron recién tallados. . . (Cap. IV, p. 63)

. . . Crecían pelos en la gamuza de los guantes. Las mantas de lana se destejían redondeando el vellón de carneros distantes. Los armarios, los varguños, las camas, los crucifijos, las mesas, las persianas, salieron volando en la noche, buscando sus antiguas raíces al pie de las selvas. . .

En principio, hay que destacar la selección acertada de elementos e indicios que reflejan el "destranscurrir" del tiempo.⁷ Existe una se-

4. Oscar Sambrano Urdaneta y Domingo Miliani, *op. cit.*, p. 335.

5. Alexis Márquez Rodríguez, *La obra narrativa de Alejo Carpentier*, p. 90.

6. *Ibid.*

7. Este tema tiene varios antecedentes literarios. Contemporáneo a este cuento, Jorge Luis Borges toca el mismo tema. Igualmente, Jorge Oscar Pickenahyn en *Para leer a Alejo Carpentier*, pp. 133-134, señala los antecedentes de "Viaje a la semilla":

"La historia del hombre fallecido que al reintegrarse a la vida, proyecta su existencia hacia atrás y, en paulatino rejuvenecimiento —superadas las etapas seniles y las de la madurez, juventud e infancia—, termina metiéndose, de nuevo en las tinieblas del cuerpo materno, dispone de numerosos antecedentes literarios.

lección de momentos típicos de la vida de cualquier hombre, que trasciende al específico mundo colonial hispanoamericano y se proyecta a una dimensión universal. Dentro de una brevedad sintética presenta los momentos significativos de la vida de Don Marcial y de cualquier ser humano. Por ejemplo, la mayoría de edad que por la inversión temporal se convierte en minoría de edad: . . . "el día en que alcanzó la minoría de edad. Estaba alegre, al pensar que su firma había dejado de tener un valor legal" . . . (Cap. VI, p. 66). O la viudez: "Transcurrieron meses de luto, ensombrecidos por un remordimiento cada vez mayor. Al principio, la idea de traer una mujer a aquel aposento se le hacía casi razonable. . . (Cap. IV, p. 62).

La agilidad narrativa de este cuento está en perfecta concordancia con la temática. El ritmo del discurso transmite la rapidez asociada con el paso del tiempo y más en este caso, donde la inversión temporal de la muerte a la semilla ocurre en una noche. Por esto, Angel Augier⁸ señala que:

. . . En rápidos trazos ofrece tipos y paisajes característicos, costumbres del ayer habanero, envueltas en su genuino ambiente. La técnica narrativa novísima y original se desenvuelve en cortes cinematográficos: las imágenes se suceden a la inversa, porque los sucesos crecen en el minuto último para regresar a sus raíces. Es como un árbol que se recorre a sí mismo desde la copa hasta la semilla matriz.

"Viaje a la semilla" se ubica en la red temática de los temas del yo. El tema del tiempo que destrascurre, que marcha hacia atrás crea un tiempo opuesto al tiempo "real". Así se cumple una condición de los textos fantásticos que se ubican en los temas del yo: "El tiempo y el espacio del mundo sobrenatural (. . .) no son el tiempo y el espacio de la vida cotidiana". (p. 142)

Fernando Alegría subrayó, entre ellos, la comedia romántica Berkeley Square, de John Balderston y la novela *Orlando*, de Virginia Woolf; también son dignos de mención el *Apocalipsis bíblico*, un auto sacramental de Calderón de la Barca y *The time machine* (1895), de H.G. Wells.

Por otra parte, el mismo año que apareció *Viaje a la Semilla*, publicaba Jorge Luis Borges, en *Ficciones* (1944) una supuesta novela regresiva -April-March- ideada por un hipotético escritor (Herbert Quain), en la cual, como indica su título se invierte la natural aparición de los meses, también la gente muere al principio y termina naciendo. Manuel Durán y Klaus Miller-Bergh rastrearon una nota incluida por Borges en su libro, según la cual la regresión propuesta por el inexistente Herbert Quain estaba inspirada en un diálogo de Platón, cuyos personajes, sometidos al influjo de una rotación inversa del cosmos, volvían hacia atrás en franco descenso cronológico. Aquellos cuerpos vetustos recuperaban así -según el filósofo griego- el aspecto que habían tenido durante la madurez y la juventud, tornándose luego cada vez más bisonños, hasta retomar su condición de recién nacidos y desaparecer, finalmente, en la nada".

8. De la sangre en la letra, p. 331.

5. LO EXTRAÑO, LO FANTÁSTICO Y LO MARAVILLOSO

Tzvetan Todorov considera a lo fantástico como un género, con los siguientes subgéneros:⁹

Lo extraño puro.

Lo fantástico-extraño.

Lo fantástico.

Lo fantástico-maravilloso.

Lo maravilloso puro.

En ellos, como se puede observar por las denominaciones dadas, hay diferentes matices y la coexistencia o transición de uno a otro. En lo extraño puro, hechos extraños que no se ubican en lo concreto o tangible, pueden explicarse por la razón. Su campo es el mundo emocional del ser humano. Lo fantástico-extraño relata acontecimientos que parecen sobrenaturales y que al final reciben una explicación racional. Lo fantástico es la (. . .) "vacilación común al lector y al personaje, que debe decidir si lo que perciben proviene o no de la 'realidad', tal como existe para la opinión corriente". . . (p. 53) Se sitúa entre lo extraño y lo maravilloso. Lo fantástico-maravilloso se refiere a narraciones que en un principio parecen fantásticas, hay vacilación, y en su desenlace caen en el plano de lo sobrenatural. Y lo maravilloso puro donde se presentan (. . .) "la existencia de hechos sobrenaturales, sin implicar la reacción que provocan en los personajes" (p. 60), por lo tanto, en esta categoría no existe una vacilación, ya que desde un principio se percibe lo sobrenatural sin lugar a dudas.

A partir de las definiciones de las divisiones citadas, y para una mejor comprobación, se puede intentar ubicar a "Viaje a la semilla" dentro de uno de estos subgéneros.

Los hechos narrados en el cuento de Carpentier no reciben ninguna explicación racional. Esto descarta que sea un relato donde esté presente lo extraño puro o lo fantástico-extraño. Tampoco hay una vacilación entre una interpretación racional y otra sobrenatural, por lo tanto no se manifiesta lo fantástico, pese a los rasgos y características propias de esta categoría que se han determinado. Ni hay una vacilación de interpretaciones (lo fantástico) para luego aceptar lo sobrenatural: tampoco es fantástico-maravilloso. Ahora, sí se presenta la existencia de hechos sobrenaturales (la involución del tiempo que afecta a los seres vivos, las cosas y al espacio, la regresión de la muerte a semilla en el vientre materno) y esto no implica ninguna reacción de personajes ante los acontecimientos, ni produce una vacilación ante ellos.

9. Sobre esto, ver T. Todorov, *Introducción a la literatura fantástica*, Cap. 3.

En el cuento de Carpentier se manifiestan algunas características de lo fantástico, pero no son determinantes para ubicarlo dentro de esa categoría, porque la mencionada vacilación que para Todorov es fundamental en una narración fantástica, no está presente en el texto. En cambio, dentro de la categoría de lo maravilloso se le puede ubicar con mayor propiedad si se consideran las características establecidas.

6. "VIAJE A LA SEMILLA": ¿RELATO MARAVILLOSO?

Se han establecido dos aspectos importantes para considerar a "Viaje a la semilla" como relato maravilloso: la utilización del narrador no representado, ya que no debe, por su propia naturaleza, crear ambigüedades o dudas, y la existencia de hechos sobrenaturales sin reacción de los personajes (vacilación o búsqueda de interpretación) ante los sucesos.

...En el caso de lo maravilloso, los elementos sobrenaturales no provocan ninguna reacción particular ni en los personajes ni en el lector implícito. La característica de lo maravilloso no es una actitud hacia los acontecimientos relatados sino la naturaleza de esos acontecimientos. (p. 68)

No es perceptible en el relato ninguna actitud ni de los personajes ni del hipotético lector hacia los hechos. No hay posibilidad de vacilar entre dos interpretaciones (la racional o la sobrenatural), que es lo que caracteriza fundamentalmente a lo fantástico. El relato se centra en la "naturaleza misma" de los acontecimientos, de ahí su carácter maravilloso. Además, el universo narrativo de "Viaje a la semilla" tiene sus leyes propias que son inversas a las del mundo real.

Lo maravilloso es (...) "lo sobrenatural aceptado". . . (p. 54)

...la falta de vacilación e incluso de asombro, y la presencia de elementos sobrenaturales, nos ubica en otro género conocido: lo maravilloso. Lo maravilloso implica estar inmerso en un mundo cuyas leyes son totalmente diferentes de las nuestras; por tal motivo, los acontecimientos sobrenaturales que se producen no son en absoluto inquietantes. . . (p. 203)

La falta de asombro se debe a una aceptación de lo sobrenatural, porque no hay lugar a la duda entre posibles explicaciones. En el cuento, los obreros, creen que otros terminaron el trabajo, se quejan y se sientan en un parque.

Cuando los obreros vinieron con el día para proseguir la demolición, encontraron el trabajo acabado. (...) Después de quejarse al Sindicato, los hombres fueron a sentarse en los bancos de un parque municipal. . . (Cap. XIII, p. 81).

No le dan una explicación racional ni sobrenatural a los hechos, porque están fuera de los acontecimientos, no participan de los acontecimientos

sobrenaturales ni los observan, por eso no los pueden interpretar ni sentir vacilación ante ellos.

Después de confrontar la teoría de lo fantástico formulada por Tzvetan Todorov con el cuento de Carpentier se puede afirmar que "Viaje a la semilla" es un relato en donde se manifiesta el género de lo maravilloso por la presencia de elementos sobrenaturales, la aceptación de los mismos y por la falta de asombro y vacilación.

7. DE LO MARAVILLOSO A LO REAL MARAVILLOSO

Por último, es inevitable establecer las posibles conexiones entre lo maravilloso, según la definición de Todorov, y lo real maravilloso. Esto permitirá confrontar la teoría de Carpentier con su praxis, a partir de una de sus narraciones cortas ("Viaje a la semilla").

Alejo Carpentier codifica como una teoría a lo real maravilloso entre 1948 y 49. Su teoría ha sido objeto de diversas críticas positivas o negativas, muchas veces influenciadas por posiciones políticas.

Emir Rodríguez Monegal¹⁰ califica la teoría de lo real maravilloso como una teoría mediocre y poco original, y que su auge se debe al triunfo de la Revolución cubana.

...Con la perspectiva de algunas décadas es fácil descubrir que aquella teoría no es ni nueva (proviene de lo maravilloso surrealista a través de las lucubraciones de Pierre Mabilie, que ya habló en 1940 de lo maravilloso americano) ni válida en términos de realismo. Como ha probado Irlemar Chiampi en una brillante tesis, la realidad americana no es más maravillosa que la de cualquier otro lugar del planeta; lo que es maravilloso en América es el discurso sobre esa realidad. En otras palabras: lo maravilloso es un atributo del discurso, no del continente.

Este juicio intenta descalificar la teoría de Alejo Carpentier, tachándola de no original por haberse basado en otra teoría y porque no valida la realidad. Además, tiene la clara intencionalidad de negar el contenido y de dejar lo real maravilloso a nivel de la forma. Esto no es cierto. Lo real maravilloso se expresa tanto en la forma como en el contenido. El mundo referencial —el mundo hispanoamericano— se conforma de una amalgama de actitudes vitales, donde una visión mítica coexiste con una científica; de hechos que participan de lo real al igual que de lo maravilloso, de absurdos y anacronismos. Por eso no se puede negar lo extraliterario porque lo real maravilloso se manifiesta en nuestra realidad americana de una manera cotidiana y persistente desde los orígenes hasta hoy en día. Así lo explica —a raíz de su permanencia en Haití— Alejo Carpentier.¹¹

10. "La prosa hispanoamericana contemporánea". Historia Universal de la Literatura, p. 289.

11. Esto se me hizo particularmente evidente durante mi permanencia en Haití, al hallarme

Como se ha demostrado, "Viaje a la semilla", manifestación concreta de su narrativa, es un cuento maravilloso, según los parámetros establecidos por Todorov. Pero, este relato, como las demás narraciones carpentieranas, va más allá de lo maravilloso. Esta trascendencia hacia lo real maravilloso se debe a la selección acertada del mundo referencial hispanoamericano, captando lo que de maravilloso tiene nuestra realidad. Esto demuestra la coherencia entre la praxis y la teoría del autor y lo acertado de ésta última. El paso de la realidad (los obreros trabajando en la demolición de la casa y el viejo observando) a lo maravilloso (involución del tiempo hacia los orígenes) no se da con un corte brusco, se acoge a la noche, que siempre ha sido un ambiente propicio para lo maravilloso e inexplicable, para producirse mediante un acto mágico:

Entonces el negro viejo, que no se había movido, hizo gestos extraños, volteando su cayado sobre un cementerio de baldosas.

Los cuadros de mármol, blancos y negros volaron a los pisos, vistiendo la tierra. Las piedras, con saltos certeros, fueron a cerrar los boquetes de las murallas. . .

El viejo introdujo una llave en la cerradura de la puerta principal, y comenzó a abrir ventanas. Sus tacones sonaban a hueco. Cuando encendió los velones, un estremecimiento amarillo corrió por el óleo de los retratos de familia, y gentes vestidas de negro murmuraron en todas las galerías. . . (Cap. II, p. 59).

La presencia del acto mágico manifiesta certeramente lo real maravilloso en el texto. La magia forma parte del contexto cónico hispanoamericano, donde se le asume como algo "real" y efectivo. De los gestos extraños surge lo maravilloso, porque (. . .) "surge de una inesperada alteración de la realidad"¹² y (. . .) "presupone una fe".¹³

. . . por la virginidad del paisaje, por la formación, por la ontología, por la presencia fáustica del indio y del negro, por la revelación que constituyó su reciente descubrimiento, por los fecundos mestizajes que propició, América está muy lejos de haber agotado su caudal de mitologías. Pero qué es la historia de América toda sino una crónica de lo real maravilloso?¹⁴

en contacto cotidiano con algo que podríamos llamar lo *real maravilloso*. Pisaba yo una tierra donde millares de hombres ansiosos de libertad creyeron en los poderes licantrópicos de Mackandal, a punto de que esa fe colectiva produjera un milagro el día de su ejecución. Conocía ya la historia prodigiosa de Bouckman, el iniciado mamaiquino. Había estado en la ciudadela La Ferrière, (. . .) A cada paso hallaba lo *real maravilloso*. Pero pensaba, además que esa presencia y vigencia de lo *real maravilloso* no era privilegio único de Haití, sino patrimonio de la América entera, . . . p. 98.

Para una mayor ampliación al respecto, ver Alejo Carpentier, "De lo real maravilloso americano", *Tientos y diferencias*, pp. 83-99.

12. Alejo Carpentier, "De lo real maravilloso americano", *Tientos y Diferencias*, p. 96.

13. *Ibid.*

14. *Ibid.*, p. 99.

Lo real maravilloso en Hispanoamérica, depende de muchos factores; lo humano, lo histórico, lo geográfico, se conjugan para conformar esta realidad tan rica e insuficientemente explotada.

8. CONCLUSION

A "Viaje a la semilla" se le ha asignado la hipótesis de que es un relato fantástico. En este trabajo se ha comparado tal aserción con la teoría de Tzvetan Todorov en todo aquello que se refiere a definición, discurso y temas, de lo fantástico. Después de este procedimiento metodológico, se han detectado elementos propios del relato fantástico pero no se ha observado la presencia de la *vacilación*; es decir, no se plantean dudas sobre la naturaleza de las acciones ni posibilidades de darle una explicación racional a esas mismas acciones. Los personajes nunca dudan ante los acontecimientos. El lector acepta el desarrollo de las secuencias como algo sobrenatural. Y esto, para Todorov, es fundamental. Tal situación apunta hacia otra categoría o subgénero dentro de la literatura fantástica: lo maravilloso. En consecuencia, "Viaje a la semilla" no es un relato fantástico, sino maravilloso y no sólo eso, sino que traspassa esta categoría para abordar lo real maravilloso.

Al comprobar que este relato es maravilloso, la conexión entre lo maravilloso y lo real maravilloso es claramente visible, no como una derivación, sino como una categoría que se genera a partir de la realidad referencial. Lo maravilloso sólo tiene un referente "irreal", no tiene análogos en el mundo referencial y cotidiano —esto en cuanto a lo sobrenatural manifiesto en lo maravilloso—. Su campo es lo sobrenatural. Lo real maravilloso es la denominación que Carpentier da a la realidad latinoamericana y a su codificación en las artes (la literatura, la pintura). Ello lo cataloga como un movimiento artístico propio de nuestra América.

"Viaje a la semilla" se constituye en un gran texto representativo de la narrativa de Carpentier y con un lugar propio dentro de la literatura contemporánea. En él, Alejo Carpentier se muestra coherente con su teoría y con su identidad latinoamericana. No sólo reflexiona sobre ella, mostrando o representando la etapa colonial, sino que plantea la búsqueda del origen último, de la raíz de nuestros acontecimientos, idea que desarrolla magistralmente en *Los pasos perdidos* (1953).

BIBLIOGRAFIA

- AUGIER, Angel. *De la sangre en la letra*. La Habana: Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba, 1977. 554 p.
- CARPENTIER, Alejo. "Viaje a la semilla", *Guerra del tiempo*. 5a. ed. Barcelona, España: Barral Editores (Col. Ediciones de Bolsillo, Nº 9). 1975 (139 p.).
- . *Tientos y diferencias*. Buenos Aires: Calicanto Editorial, 1976. 131 p.
- . "Lo barroco y lo real maravilloso", *Ensayos*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1948. (303 p.) pp. 108-126.
- . "Problemática del tiempo y el idioma en la moderna novela latinoamericana", *Ensayos*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1948 (303 p.) pp. 127-143.
- MARQUEZ RODRIGUEZ, Alexis. *La obra narrativa de Alejo Carpentier*. Caracas: Edic. de la Biblioteca de la U.C.V. (Col. Temas, Nº 35), 1970. 220 p.
- PEREZ GALO, René. *Historia crítica de la novela hispanoamericana*. Bogotá: Círculo de Lectores, s/f. 495 p.
- PICKENHAYN, Jorge Oscar. *Para leer a Alejo Carpentier*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1978. 175 p.
- RODRIGUEZ MONEGAL, Emir. "La prosa hispanoamericana contemporánea", *Historia Universal de la Literatura*. Bogotá: Edit. La Oveja Negra, 1983. pp. 281-296. Vol. V.
- SAMBRANO URDANETA, Oscar y MILIANI, Domingo. *Literatura Hispanoamericana*. Caracas: Edit. Texto, 1972, 473 p.
- TODOROV, Tzvetan. *Introducción a la literatura fantástica*. Barcelona, España: Ediciones Buenos Aires (Serie Crítica Analítica), 1982. 212 p.

Antonio Cándido: Claves para el Estudio del Poema*

MARGARA RUSSOTTO
Universidad Central de Venezuela

1. Se podría afirmar que, durante los últimos treinta años, si existe un género predilecto por la atención de la crítica literaria latinoamericana éste es la novela. Y tal vez no podría ser de otro modo. Su vocación representativa, su aspiración a la consignación e interpretación de mundos complejos, y la base profundamente social de sus diseños simbólicos, la hacen casi un objeto privilegiado a la hora de perfilar las múltiples coordenadas del universo cultural del continente. Si trazar ese perfil es parte esencial de la tarea en la que parece concentrarse buena parte de la crítica literaria de nuestro tiempo es porque la novela ha constituido el mejor instrumento para el conocimiento y la interpretación de América Latina; no sólo por insertarse históricamente en ese amplio proceso cultural,¹ sino también porque las visiones de la existencia material y espiritual de los pueblos que ella entrega son potenciadas a través de metáforas deslumbrantes de profunda intensidad estética.

Paradójicamente, lo que había sido entendido como la debilidad del género en los inicios de su constitución —es decir, la trivialidad y el "prosaísmo" de la vida moderna— terminó convirtiéndose en mayor

* Ponencia presentada al Tercer Simposio Internacional de Literatura: *Crítica literaria de la Literatura de Latinoamérica, Siglo XX*, en la Universidad Nacional de Salta, Argentina, del 4 al 9 de agosto de 1986.

1. Es ilustrativo el hecho de que también la reflexión de los científicos sociales recurra cada vez más a las formas del imaginario plasmadas en la ficción. (Véase al respecto las declaraciones de Darcy Ribeiro en *Os brasileiros - Teoria do Brasil*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972).

fuerza. Lo que fue un rebajamiento del ideal y una degradación, se volvió con el tiempo una estructura de vigencia permanente, como si el lector contemporáneo no se cansara de verse reflejado en ella con siniestra complacencia.

En este sentido, su brillo opacó parcialmente los otros géneros, los cuales permanecieron algo ajenos al bullicio editorial: si el cuento optó por desmenuzarse y diversificarse cada vez más en experimentaciones osadas, sin temer la proximidad con otras formas llamadas "menores" (como la crónica o el testimonio), la poesía en particular es desplazada a un universo personal, más subjetivo o, en todo caso, más resistente a la corrosión del tiempo, y al cual siempre se puede volver en los remansos de una lucha que parece más urgente. El rastreo que efectuó Angel Rama de la evolución y el ascenso del género, registrado puntualmente desde 1964 hasta 1981, respondía a esa "demanda de la hora", más urgente que el estudio de la poesía: "Yo tendría que decir —lamentaba el crítico uruguayo— que hubiera querido escribir unas páginas sobre poesía, unas pocas páginas para testimoniar un reconocimiento personal, porque como el rilkeano personaje de los cuadernos de Malte Laurids Brigge, la poesía me había permitido resistir"².

Pero además de las vicisitudes históricas que gravitan sobre la actividad crítica, el estudio de la prosa y el de la poesía tienden a distintos movimientos del espíritu. Si el primero a veces se asume como un deber histórico, con la vista clavada en aspectos de índole ético y social, el segundo es una suerte de "resistencia" interior, individual, y suele atender aspectos formales estrictamente artísticos, digamos, en "estado puro". Es poco probable un exclusivismo absoluto en este sentido, pero la rica actividad crítica y teórica de un pensador como Lukács, ejercida casi totalmente sobre la novela, y la de un pensador como Bachelard sobre la poesía, tal vez puedan ilustrar esta diferente inclinación de la crítica hacia ámbitos estéticos, métodos de análisis y visiones de mundo relativamente independientes.

Las corrientes críticas a su vez protagonizan una cierta preferencia en este mismo sentido. Se sabe que la estilística se ha mostrado particularmente fecunda para el estudio de la poesía, tal como fue cultivada por la tradición española de los años cincuenta con la figura de Dámaso Alonso a la cabeza, o la alemana con los aportes de Emil Staiger. También la lingüística, por su atención al soporte material y fónico del texto, ha sido significativa: el estudio sobre "Los gatos" de Baudelaire, realizado por Jakobson, representa hoy un modelo de análisis ya clásico.

En cierto modo, la filología, la estilística y la lingüística, se presentan como las tendencias críticas "naturales", o más propicias, respecto al estudio del poema, debido a la naturaleza de su instrumentación,

2. Angel Rama, *La novela latinoamericana, 1920-1980*, Bogotá, Procultura S.A., 1982, p. 10.

en buena parte volcada a la consideración minuciosa de los elementos materiales, a la búsqueda de fuentes y a la observación textual intrínseca. Por lo contrario, el estudio de la novela parece destinado a interpretaciones globales que no siempre exigen la previa y exhaustiva desarticulación; su comprensión suele plantearse más bien a nivel de la confrontación con los movimientos de la sociedad; con el transcurrir masivo o individual de los seres en el tiempo, quienes transforman su espacio transformándose con él; con el contexto socio-político, en fin, que incide con fuerza en la composición novelesca, vinculándola activamente a la vida de una comunidad. Es esta relación con la historia y con la sociedad, ya sea negándolas ya confirmándolas, lo que hace de toda novela un importante documento social, y una forma de historicidad distinta sin duda de la atmósfera de suspensión que, como un rápido destello, se equilibra en el poema.

2. Explicitar esta diferente preocupación de la crítica nos parece un preámbulo válido para abordar el tema del estudio del poema, tal como es practicado por Antonio Cândido³, uno de los críticos brasileños hoy día más importantes de su generación. Y nos parece válido por cuanto esa práctica constituye no sólo una superación de la dicotomía estudio de la prosa / estudio de la poesía, sino de los vicios que ella propicia cuando mantiene en compartimientos estancos la relación novela-sociología y poesía-formalismo, estrangulando así los textos en el sociologismo bruto o en el formalismo etéreo respectivamente, y porque representa una reconquista de la libertad del crítico, tanto en su ejercicio global como en la manifestación de aquel reconocimiento personal del que hablaba Angel Rama.

Este abordaje intentará mostrar algunos aspectos significativos de la crítica candidiana, tal como ellos se revelan en el estudio de algunos poemas. No se pretende dar cuenta de su trayectoria intelectual —par-

3. Antonio Cândido nació en Río de Janeiro en 1918. Interrumpió sus estudios de Jurisprudencia en el 5º año, para graduarse en Ciencias Sociales en 1941. Libre docente en Literatura Brasileña (1945). Doctor en Ciencias (1954). Profesor titular de Teoría Literaria y Literatura Comparada en la Universidad de São Paulo desde 1974. Profesor de Sociología de 1942 a 1958. Profesor de Literatura Brasileña en la Universidad de París de 1964 a 1966. Profesor Visitante en la Universidad de Yale. Coordinador del Instituto de Estudos de Linguagem de UNICAMP. Fundador y redactor de la revista *Clima* (1941), Columnista de la *Folha da Manhã* (1943-1945) y del *Diário de São Paulo* (1945-1947). Fundó y colaboró en el *Suplemento Literario de O estado de São Paulo* (1956-1960). Presidente de la Asociación Brasileira de Escritores de 1948 a 1949, y de la Fundação Cinemateca Brasileira de 1962 a 1964. Miembro de la Comissão de Literatura do Conselho Nacional de Cultura (1961). Presidente honorario de la Comisión Latinoamericana de la Association des Universités Partialement ou Entièrement de Langue Française (1973). Miembro de la comisión de redacción de la revista *Argumento* (1974). Vice presidente de la Associação dos Docentes da USP (1977-1979). Entre su extensa producción cabe mencionarse *Introdução ao método crítico de Silvio Romero* (1945), *Formação da Literatura Brasileira* (1959), *Os parceiros de Rio Bonito* (1964), *Tese e antitesi* (1964), *Literatura e Sociedade* (1965), *Vários escritos* (1970).

cialmente revisada en 1979 en ocasión de un homenaje⁴ — sino de algunos principios y técnicas de análisis literario empleados en algunos breves escritos, en artículos fragmentados o dispersos, y muchas veces en las notas surgidas al calor de la exposición en clase, que sólo tardíamente fueron recogidas en libro. Lo que no quiere decir que la poesía no le haya merecido, en múltiples ocasiones, un enfoque sistemático sometido a proyectos de mayor envergadura, como por ejemplo la lírica romántica brasileña.

En efecto, como la mayoría de los críticos latinoamericanos que desarrollan su actividad después de los años 40 y hasta nuestros días, la obra de Antonio Cândido es el producto de un “combate” en dos frentes simultáneos, por lo menos desde el punto de vista de la base material que lo sustenta y del ámbito social en el que se plasma: la actividad docente y de investigación desarrollada en la Universidad, y aquella desempeñada en los órganos de la prensa. Si la vertiente de su trabajo intelectual ligado al periodismo⁵, particularmente intensa entre 1943 y 1960, le permitió un seguimiento constante de los hechos literarios del período, tanto en el campo nacional como en el internacional, sin temer asumir la tarea esclarecedora y radical ante los conflictos políticos e ideológicos de su tiempo, la otra, académica y de amplia erudición, ligada a la Universidad de São Paulo, se expresa en la producción crítica sistemática y de amplio aliento: la revisión del pensamiento de Silvio Romero (1945), la interpretación estética-histórica del proceso literario brasileño en su etapa formativa (1959), el tratamiento sobre la cultura de una comunidad de campesinos del interior paulista (1964).

Entre los resquicios de ambos espacios de la producción crítica — la Universidad y el Periodismo — es donde podrían situarse sus breves y espléndidos análisis de poesía. A pesar de estar ligados necesariamente ora a uno ora a otro ámbito, su peculiaridad crítica los distancia tanto de la pesadez académica como de la excesiva ligereza del fragmento, conservando no obstante la rigurosidad expositiva del primero y la frescura del segundo. Tan necesarios como gratuitos, ellos parecen obedecer a una íntima necesidad personal de naturaleza estética; y si su carácter dependiente o instrumental los hace incompletos, también los hace sugestivos: modelos de una práctica de la sensibilidad que es, según el mismo autor, requisito necesario para la verdadera aprehensión del poema.⁶

4. Para una consideración crítica de su pensamiento, y de su importancia e influencia en el contexto intelectual latinoamericano, véase el volumen colectivo *Esboço de figura - Homenagem a Antonio Cândido*, São Paulo, Duas Cidades, 1979.

5. La totalidad de esta producción está siendo rescatada actualmente por la Universidad de Campinas y pronto será organizada en libro.

6. “Este problema [el de la relación entre comentario e interpretación] é importante, pois sobre ele se baseia toda a crítica moderna, que tende a várias formas de interpretação, con-

En este sentido, ellos no “declaran” la adhesión a una técnica: la desarrollan “en vivo”. No se enroscan en marcos teóricos y metodológicos previos: el marco se va configurando por el equilibrio y la coherencia con que se enlazan las distintas dimensiones de la reflexión crítica. Métodos y técnicas surgen en conformidad al objeto de estudio, según sus exigencias históricas, temáticas y de composición, y el uso de toda instrumentación se pliega menos a los fines de la especulación que a los de la explicación y la interpretación en un ejercicio que quiere ser de equidad socrática.

Por eso ya es proverbial su escepticismo ante el formalismo metodológico obsesivo. Su negativa a usar terminologías ideológicas o científicamente marcadas es determinante; ella se manifiesta temprana y radicalmente en una nota que encabeza las primeras páginas de su *Formação da Literatura Brasileira*, donde justamente se tratan los presupuestos teóricos y metodológicos que guían la investigación: “A leitura desta ‘Introdução’ é dispensável — afirma — a quem não se interesse por questões de orientação crítica, podendo o livro ser abordado diretamente pelo Capítulo I”⁷.

Este modo de concebir la teoría como auxiliar de la crítica se manifiesta desde los años 40 en todas sus lecturas dedicadas a la poesía inglesa (Pound, Eliot), italiana (Ungaretti), y sobre todo brasileña (los poetas barrocos, los románticos, y en especial los contemporáneos, como Manuel Bandeira y Drummond de Andrade), donde si bien el poema es siempre portador de una dimensión teórica no es diluido ni abstraído en ella.

“La figlia che piange”⁸ (1948), por ejemplo, es una lectura de “La tierra baldía” de Eliot, que procede mediante ágiles correlaciones culturales cuyos principios seguirán siendo aprovechados en trabajos posteriores, y que ilustran la importancia de la dimensión sensible en la captación total del poema. A partir de una concepción de la experiencia estética como una visión general comunicada a través de detalles sensibles parciales, y a menudo arbitrarios, se intenta perseguir

tra a tradição ossificada do comentário erudito, que bania o requisito da sensibilidade e, portanto, a verdadeira apreensão do poema”, Antonio Cândido, *O estudo analítico do poema*, Universidade de São Paulo, 1967, p. 6, subrayado nuestro (material mimeografiado cuyo conocimiento debemos a la cortesía de la Dra. Adelia Bezerra).

7. Antonio Cândido, *Formação da Literatura Brasileira*, p. 23. Paradójicamente, el autor se quejará de haber sido leído y juzgado más por esos presupuestos teóricos lanzados en las primeras diez páginas, que por el contenido de los dos volúmenes que le siguen donde se desarrollan esos, y otros, presupuestos. Este rasgo de “intolerancia terminológica” también fue señalado por Roberto Schwarz en “Pressupostos, salvo engano, de ‘Dialética da Malandragem’” (*Esboço de figura*, p. 133-151).

8. Los textos que citaremos a continuación fueron generalmente publicados en diarios o en revistas especializadas, o fueron originalmente notas de clase. Hoy se encuentran recogidos en *O observador literário* (São Paulo, Conselho Estadual de Cultura, 1959) y en *Na sala de aula* (São Paulo, Atica, Serie Fundamentos, 1985).

el sentido de una misteriosa imagen femenina, recurrente en la poesía de Eliot. Esta imagen será contextualizada tanto internamente —en el contrapunto temático que opone la esterilidad del mundo contemporáneo a la plenitud del éxtasis amoroso— como externamente, mediante la intertextualidad explícita o latente de ciertas influencias literarias, reconstruyendo así una posible genealogía del símbolo y su sentido dentro del poema. De este modo, la impresión sensible, siendo un punto de partida, va siendo domeñada (y justificada) por la exégesis erudita que el crítico lleva a cabo con instrumentos objetivos y comunes a la tradición crítica.

Otro elemento rescatado por el análisis candidiano es la pertinencia de los aspectos biográficos e históricos mediados en algunos poemas. Su estudio sobre Tomás Antonio Gonzaga, poeta mineiro del siglo XVIII, ilustra bien ese proceso. Antonio Cândido vuelve sobre él en dos ocasiones, al analizar un mismo fragmento de "Marília de Dirceu". En 1956, su artículo "Entre pastores", a pesar de presentarse como un ejercicio de crítica textual clásica que estudia las tres versiones de una misma lira, va vinculando las variantes a un doble registro: el de los cambios producidos en la personalidad del poeta por los hechos concretos de su vida, y el de las distintas soluciones dadas a la temática y a los códigos establecidos por la poesía pastoril. Exponiendo el modo como la libertad del artista se ejerce dentro de los límites impuestos por su propia historia y por la de la tradición del género, se apunta a la importancia de las estrategias particulares dentro de formas abstractas articuladas dialécticamente entre sí. En estos casos, la experiencia individual es transformada en recurso artístico mediante las convenciones de la elaboración literaria: lo vivencial se disciplina en estructura estética.

La segunda ocasión es en 1958, cuando el mismo tema es profundizado y enriquecido con mayores explicaciones sobre el método seguido. Desde el mismo título se vuelve a la idea de la convención y el artificio: "Uma aldeia falsa", es falsa porque precisamente la rusticidad y la beatitud pastoriles son convenciones estrictamente literarias asumidas por la refinada cultura del poeta (quien siendo juez asume la voz lírica de ingenuo pastor). El análisis se desarrolla en dos etapas. En la primera, el poema es considerado un objeto autónomo al cual se le fragmenta tanto en su organización material (descomposición del vocabulario, estrofas, versificación), como en su organización profunda (mediante pesquisa de las tensiones presentes en los elementos más simples primero, y en los más complejos después). La segunda etapa, enfoca el poema como parte de un todo mayor al cual es necesario restituir el texto para alcanzar una visión de conjunto, articulando los aspectos biográficos, las circunstancias de la composición y las tendencias literarias de la época. El análisis por tanto va de lo simple a lo complejo: del *comentario* —información

externa, objetiva e informativa— se pasa a la *interpretación*, que consiste en una visión abarcante, interna y subjetiva.

Sin embargo el factor biográfico, que le mereció valiosos reconocimientos en muchas ocasiones⁹, no implica un rígido determinismo. En otros casos, como en "As rosas e o tempo" (1956), el análisis se aparta tanto del rastreo erudito de los símbolos como de la relación entre experiencia y estructura estética. Aquí un antiguo tema de la poesía amorosa —la invitación al amor bajo el acoso del tiempo que pasa— es considerado con agilidad y humor desde el siglo XV, pasando por las elaboraciones de Villon, Ronstand, Lovelace, Basilio da Gama, Gonzaga, hasta la visión macabra de Baudelaire. Siendo una reflexión sobre la permanencia y transformación de "la metafísica de la carne efímera" en la poesía, la mirada se construye como sobre un diálogo de versos que se va negando y oponiendo, casi hasta neutralizar aquella idea de eternidad "interesada" que, como el crítico tiene la sutileza de recordarnos, sólo es concebible en y por la literatura.

Por otra parte, el punto de partida asumido nunca es igual y depende de la función expresiva que cada elemento desempeña en el poema; y puesto que, a su vez, dicha función varía según el contexto, es este último el que decide el tipo de abordaje en última instancia. Como se puede ver en "Cavalgada ambígua" (1960), el análisis de "Meu sonho" de Alvares de Azevedo se va desdoblado en espiral a partir de un elemento sonoro: el ritmo; siendo éste el principio organizador del poema, se hace necesaria la revisión de la retórica romántica a través del estudio de la estructura rítmica. A pesar de ello, el crítico manifiesta (en otra parte) su discrepancia con una teoría de la expresividad objetiva del sonido pues éste, como cualquier otro elemento, adquiere sentido sólo vinculado a la dimensión semántica. Y esto es pertinente sobre todo en la poesía contemporánea, cuya conquista del verso libre significó también una renuncia al predominio del sonido y, con él, al apoyo de la versificación tradicional. Es pues el ritmo —pulsión profunda y estructura misma del poema— lo que dirige al metro, y no a la inversa.

Un último modelo que confirma la diversidad y riqueza de los enfoques a partir de la peculiaridad histórica de los textos, es el análisis del "Caramuru" ("Movimento e parada", 1979), epopeya colonial compuesta por José Santa Rita Durão (1722-1784). Mediante el rastreo de los objetos de la naturaleza americana aludidos y su respecti-

9. En el campo de la crítica de la narrativa, su "Ficção e Confissão" (1956) es una delicada e inteligente síntesis de ese proceso que abrió una línea de interpretación sobre la obra de Graciliano Ramos, todavía hoy insuperada. Igualmente, la novelística de José Lins do Rêgo es enfocada como una progresiva superación de la disciplina autobiográfica de las primeras obras, que pasa a la organización del mundo ficcional de modo consciente y objetivo ("A compreensão da realidade", 1957).

va "manipulación" poética, el crítico pone en evidencia la contradicción interna entre la temática del indio y del paisaje americano y su sometimiento a una forma ajena que corresponde a los códigos del conquistador. Esta solución, en los inicios del proceso literario de una sociedad, configura el poema como producto de un conflicto cultural entre el orden europeo (considerado civilizado) y el orden americano (considerado primitivo). El sentido de este conflicto en la literatura es interpretado dialécticamente, superando así el mecanicismo que confina toda producción colonial a la imitación indiscriminada o a la mordaza; en efecto, la recuperación de lo local no es sólo un modo de integrar ese mundo a la expresión culta de las fuerzas civilizadoras, sino también un intento por conquistar y penetrar esas fuerzas con la participación del legado propio. De esta manera, mediante la apología de la conquista portuguesa se va gestando, ocultamente, también la afirmación del indígena. De allí que un mismo producto artístico, inserto en las coordenadas de su tiempo, conlleve un doble significado: es un producto exótico para el lector europeo y es un producto europeo para el lector brasileño.

3. A pesar de esta exposición fragmentada, tal vez sea posible recuperar, aún en sus principios generales, el sentido de la perspectiva crítica que orienta los análisis candianos, y que podríamos llamar de integral y dialéctica ante el poema. Apoyada tanto en una visión *orgánica y selectiva* —por cuanto ninguno de los recursos es autónomo o autosuficiente— como en una visión *jerarquizada* —por cuanto su conocimiento procede a partir de lo simple a lo complejo— el poema es concebido como un entramado de significados en tensión, nunca irreductible por más hermético que sea, pero tampoco entregado a merced del crítico por más cristalino que aparente ser. Las recurrencias a las convenciones literarias, a los códigos y tendencias de la época, nos recuerdan continuamente que el poema es siempre *producto* de una cultura, y que todas las referencias eruditas al respecto no son rodeos gratuitos sino instrumentos de comprensión, y sobre todo de vigilancia contra toda ilusión positivista. Si la aldea es "falsa", la cabalgata es "ambigua", las rosas-amor caducan, y la apología colonialista se agrieta, es porque toda realidad del poema es "falsa": como constructo artificial es una forma verdadera sólo en la medida en que es fiel a su propia...

72

tiempo, diferenciando el "momento de la parte" —al es-
como estructura— y el "momento del todo" —cuando
evuelta al complejo universo de la realidad social. e
confronta la forma artística con otras formas de
léctica de la soledad (hasta cierto punto) y de
de abordajes, la variedad de autores tra-
correlaciones culturales establecidas —en

las que no falta el comparatismo— vinculan esta perspectiva al ensayismo inglés, y a muchos de los principios estéticos del *New Criticism*, las relaciones entre literatura y sociedad tampoco son obviadas. Pero se trata de relaciones que, por una parte, se establecen internamente —es decir, en la medida en que los factores sociales externos se vuelven internos, cual sustancia de la misma estructura— y, por la otra, obedecen a un movimiento dialéctico: si la sociedad influye en la literatura, hay que preguntarse también cómo ella influye en la sociedad y en los individuos. Así, si la guía de la comprensión del poema es siempre la dimensión formal, estética propiamente dicha, el punto de llegada será necesariamente el universo social, lo que revela a la vez la pertinencia de la dimensión artística como instrumento de conocimiento y de apertura hacia nuevos aspectos de la realidad.

De este modo, la superación del sociologismo y del formalismo, exhortada por el crítico en múltiples ocasiones y formulada teóricamente en *Literatura e Sociedade*, ya se había ido ejerciendo libremente, de un modo "práctico", desde sus primeros análisis de poesía, templados tanto por una rigurosa formación sociológica, filosófica y estrictamente literaria, como por su propia experiencia de lector. En estos breves estudios, algunos de ellos de auténtica "anticipación", queda definido el tríptico fundamental de la crítica de Antonio Cândido: Individuo/Instrumentos/Realidad; profundizando ora uno ora otro, el triángulo se reconstituye en una misma clave interpretativa: se trata de saber con cuáles instrumentos (literarios, en este caso) el hombre consigna su estar en el mundo. Con ese fin —y como él mismo afirmara en una entrevista de 1974— "tal vez o importante não seja tanto estar de um lado ou de outro, mas saber por onde começar a fim de conhecer".

va “manipulación” poética, el crítico pone en evidencia la contradicción interna entre la temática del indio y del paisaje americano y su sometimiento a una forma ajena que corresponde a los códigos del conquistador. Esta solución, en los inicios del proceso literario de una sociedad, configura el poema como producto de un conflicto cultural entre el orden europeo (considerado civilizado) y el orden americano (considerado primitivo). El sentido de este conflicto en la literatura es interpretado dialécticamente, superando así el mecanicismo que confina toda producción colonial a la imitación indiscriminada o a la mordaza; en efecto, la recuperación de lo local no es sólo un modo de integrar ese mundo a la expresión culta de las fuerzas civilizadoras, sino también un intento por conquistar y penetrar esas fuerzas con la participación del legado propio. De esta manera, mediante la apología de la conquista portuguesa se va gestando, ocultamente, también la afirmación del indígena. De allí que un mismo producto artístico, inserto en las coordenadas de su tiempo, conlleve un doble significado: es un producto exótico para el lector europeo y es un producto europeo para el lector brasileño.

3. A pesar de esta exposición fragmentada, tal vez sea posible recuperar, aún en sus principios generales, el sentido de la perspectiva crítica que orienta los análisis candidianos, y que podríamos llamar de integral y dialéctica ante el poema. Apoyada tanto en una visión *orgánica y selectiva* —por cuanto ninguno de los recursos es autónomo o autosuficiente— como en una visión *jerarquizada* —por cuanto su conocimiento procede a partir de lo simple a lo complejo— el poema es concebido como un entramado de significados en tensión, nunca irreductible por más hermético que sea, pero tampoco entregado a merced del crítico por más cristalino que aparente ser. Las recurrencias a las convenciones literarias, a los códigos y tendencias de la época, nos recuerdan continuamente que el poema es siempre *producto* de una cultura, y que todas las referencias eruditas al respecto no son rodeos gratuitos sino instrumentos de comprensión, y sobre todo de vigilancia contra toda ilusión positivista. Si la aldea es “falsa”, la cabalgata es “ambigua”, las rosas-amor caducan, y la apología colonialista se agrieta, es porque toda realidad del poema es “falsa”: como constructo artificial, es una forma verdadera sólo en la medida en que es fiel a su propia mentira.

Al mismo tiempo, diferenciando el “momento de la parte” —al estudiar el poema como estructura— y el “momento del todo” —cuando esa estructura es devuelta al complejo universo de la realidad social e histórica— el análisis confronta la forma artística con otras formas de la realidad, en una dialéctica de la soledad (hasta cierto punto) y de la comunicación (hasta cierto punto).

Sin embargo, si la libertad de abordajes, la variedad de autores tratados, y la erudición en las correlaciones culturales establecidas —en

las que no falta el comparatismo— vinculan esta perspectiva al ensayismo inglés, y a muchos de los principios estéticos del *New Criticism*, las relaciones entre literatura y sociedad tampoco son obviadas. Pero se trata de relaciones que, por una parte, se establecen internamente —es decir, en la medida en que los factores sociales externos se vuelven internos, cual sustancia de la misma estructura— y, por la otra, obedecen a un movimiento dialéctico: si la sociedad influye en la literatura, hay que preguntarse también cómo ella influye en la sociedad y en los individuos. Así, si la guía de la comprensión del poema es siempre la dimensión formal, estética propiamente dicha, el punto de llegada será necesariamente el universo social, lo que revela a la vez la pertinencia de la dimensión artística como instrumento de conocimiento y de apertura hacia nuevos aspectos de la realidad.

De este modo, la superación del sociologismo y del formalismo, exhortada por el crítico en múltiples ocasiones y formulada teóricamente en *Literatura e Sociedade*, ya se había ido ejerciendo libremente, de un modo “práctico”, desde sus primeros análisis de poesía, templados tanto por una rigurosa formación sociológica, filosófica y estrictamente literaria, como por su propia experiencia de lector. En estos breves estudios, algunos de ellos de auténtica “anticipación”, queda definido el tríptico fundamental de la crítica de Antonio Cândido: Individuo/Instrumentos/Realidad; profundizando ora uno ora otro, el triángulo se reconstituye en una misma clave interpretativa: se trata de saber con cuáles instrumentos (literarios, en este caso) el hombre consigna su estar en el mundo. Con ese fin —y como él mismo afirmara en una entrevista de 1974— “tal vez o importante não seja tanto estar de um lado ou de outro, mas saber por onde começar a fim de conhecer”.

La Metodología de la Lingüística de Campo y la Enseñanza de la Gramática de la Lengua Materna

HUGO OBREGON MUÑOZ
IUPC - IUPEMAR

1. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA MATERNA EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA Y AMERICANA*

1.1. OBSERVACIONES INTRODUCTORIAS

La enseñanza de la gramática de la lengua materna plantea, en general, dos problemas fundamentales. El primero se refiere al lugar de la gramática en la enseñanza escolar: ¿cuándo y en qué proporción deben emplearse los recursos gramaticales?, y el segundo: ¿cómo, qué métodos utilizar para enseñarlos? Ambos suelen tratarse a su vez como aspectos de problemas mayores: ¿qué debe enseñarse en las clases de lengua materna? ¿para qué debe enseñarse gramática?, ¿con qué objetivos?¹

Es sabido que la escuela tradicional del mundo hispánico hasta nuestros días ha identificado la enseñanza de la lengua materna con la enseñanza de la gramática de la misma. Las clases de lengua han re-

* Agradezco a Diana Castro de Sasso y a Javier Sasso la lectura del manuscrito y sus valiosas sugerencias.

1. Esta pregunta probablemente sorprenderá a más de un lector, ya que no se suele plantear el problema de los fines de la enseñanza de la gramática. Se reconoce tácitamente que el objetivo de su enseñanza es mejorar el dominio instrumental del idioma, lo cual es muy discutible, ya que hasta el presente no se ha logrado ningún éxito de la identificación de la enseñanza de la lengua materna con la gramática de la misma. En este trabajo queda claro que el valor de su enseñanza debe verse más bien como medio de desarrollo de la capacidad de abstracción y generalización en los alumnos, el entrenamiento en el conocimiento de metalenguajes de distintos niveles.

sultado ser, en la práctica, clases de gramática (más o menos sistemática, según el nivel educativo). Los manuales de lengua reflejan también, aún hoy, esta concepción de manera casi invariable: una parte importante de ellos está dedicada a impartir información gramatical. En las clases y en los manuales se exponen los fundamentos de la gramática española de manera más o menos graduada y simplificada. La dosificación del material se considera muchas veces suficiente como respuesta a las exigencias pedagógicas de la enseñanza de la gramática.

Los conceptos gramaticales se apoyan en bases teóricas a veces, tradicionales, a veces estructuralistas e incluso generativas (recientemente). La diversidad de concepciones subyacentes se explica por la opinión general de que la pedagogía debe reconocer y reflejar los avances de las teorías lingüísticas. La aplicación, legítima y deseable, se suele llevar a la práctica sin grandes discusiones sobre la aplicabilidad de las teorías en el terreno pedagógico. Las formalizaciones de que se sirven ellas se interpretan como útiles para facilitar el aprendizaje, para describir las estructuras de los diferentes niveles y sus relaciones. Así, es difícil (más bien, casi imposible) concebir una descripción generativa (por muy sencilla que sea) sin recurrir a las representaciones arbores y reglars, cuyas ventajas pedagógicas se reconocen como evidentes por el fundamento teórico (implícito o explícito) que las respalda.

Por otra parte, los cambios metodológicos sugeridos para remediar los defectos de la enseñanza de la gramática no superan el plano de la crítica o el tratamiento teórico; no llegan a concretarse en aplicaciones sistemáticas y coherentes al material de la lengua. No existen materiales (manuales, textos escolares) en que apoyarse, gramáticas escolares cuyos contenidos aparezcan desarrollados de acuerdo con diferentes métodos.

Los defectos de la enseñanza gramatical tradicional y sus consecuencias, han sido destacadas por los autores desde hace varios lustros (Rosenblat, Valenzuela, la Escuela Básica venezolana, etc.), y a pesar de algunas reformas iniciadas en otras direcciones a través del tiempo, la situación no ha cambiado en absoluto.² Es preciso reconocer que muchos esfuerzos de la investigación y de la planificación no suelen trascender las revistas especializadas y, además, no existen mecanismos de control y reactualización efectiva de los maestros y profesores encargados de enseñar la lengua materna en el país.

En las páginas de este ensayo nos referiremos solamente a problemas metodológicos de la enseñanza de la gramática. Aludiremos, cuando sea necesario, tanto a los niveles inferiores (primaria y secunda-

2. Veamos un ejemplo: no sólo no es sorprendente sino frecuente ver tratados ya en los primeros grados de la enseñanza conceptos tales como prefijo, sufijo, complemento, sujeto, y sin ningún método.

ria) como al superior (la especialidad de castellano en las instituciones universitarias). Nuestro objetivo fundamental es proponer adoptar y desarrollar una metodología inspirada en la lingüística de campo para la enseñanza de la gramática de nuestra lengua materna. La base teórica de esta disciplina lingüística permitirá asegurar rigor y coherencia al enfoque propuesto y corregir las deficiencias de otras soluciones pedagógicas utilizadas en la práctica de la enseñanza gramatical de nuestros países hispanoamericanos. La metodología aquí propuesta no es paralela o alternativa a una metodología lingüística estructuralista o generativa (cf. apartado N° 4), sino una aplicación de los métodos y principios de otra disciplina lingüística.

1.2. LA SITUACION ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA DE LA LENGUA MATERNA

1.2.1. La enseñanza de la gramática ha asumido hasta hoy la forma de una exposición de la información gramatical de modo semejante a como se ofrece en los materiales escolares (o teóricos, según el nivel correspondiente). Los conceptos se exponen mediante definiciones *figées* y ejemplos estándares. La tarea del alumno en los niveles educativos inferiores se reduce a aprender los términos, memorizar las definiciones y ejemplos, a lo sumo complementarlos con ejemplos similares. El aprendizaje se considera satisfactorio o exitoso si el alumno recita bien las definiciones y es capaz de ejemplificarlas. De la respuesta esperada se infiere que los conceptos fueron debidamente asimilados y (obviamente) comprendidos. La memorización mecánica en tales condiciones conduce finalmente al olvido de la mayor parte de la información y deja sólo un remanente confuso de ideas incompletas. En ese estado de conocimientos ingresan los estudiantes que se deciden a seguir la especialidad de castellano en el nivel superior. Sus conocimientos de gramática se limitan en el mejor de los casos al uso de algunos términos, que pueden ilustrar y reconocer en el análisis, pero sin entenderlos en realidad. Más aún, no comprenden qué es la gramática y de qué se ocupan las disciplinas que la constituyen. Los hábitos de memorización mecánica siguen siendo el único método de aprendizaje en el nivel superior (cf. infra). El análisis gramatical es ahora más detallado y exigente, pero sin cambios importantes en la metodología de trabajo. En este nivel se agregan conocimientos teóricos más complejos en dos enfoques tratados separadamente: el estructural y el generativo. Dado el escaso conocimiento, comprensión y, por ende, manejo de las categorías gramaticales elementales, las concepciones teóricas vienen a sobreponerse sobre una débil base. Es fácil suponer que en tales condiciones sea imposible entender verdaderamente las concepciones gramaticales modernas. El aprendizaje se vuelve más confuso, a veces angustioso para el alum-

no, y ha de resolverse con la memorización (a veces desesperada) de conceptos. El análisis (estructural o generativo) se convierte en una manipulación automatizada de material lingüístico; su dominio en (el placer de) la aplicación mecánica de procedimientos específicos (los estructurales diferentes de los generativos), asociados a imágenes (incluso visuales) diferentes: por ejemplo, el análisis generativo se asocia a representaciones arbóreas cuya motivación teórica, tras una cierta cantidad de ejercicios, termina por borrarse. Algunos logros en la práctica del análisis llevan no pocas veces al profesor a la ingenuidad de suponer, al finalizar el curso, que el alumno entiende cabalmente lo que hace, los conceptos que subyacen al análisis práctico y a los términos, en fin, los mecanismos gramaticales de la lengua. Se ha visto en más de una práctica docente que el alumno no logra incluso "encontrar" el sujeto de la oración y muestra notorios titubeos frente al análisis de ejemplos no preparados de antemano. En estos casos el análisis se le convierte en una aventura tensa que puede conducir al error en público. No es de sorprender, entonces, que la mayoría de los profesores de lengua no dominen realmente lo que enseñan y no estén en condiciones de responder adecuadamente a las consultas de los alumnos. Así se completa el círculo vicioso. La escuela, en resumen, no llega a proporcionar al alumno los métodos apropiados para que haga conscientes los mecanismos básicos de funcionamiento de la lengua. La gramática es hoy un aprendizaje dogmatizado que no contribuye a desarrollar la capacidad intelectual del alumno.

1.2.2. La experiencia de varios años en la especialidad de castellano revela que lo que ocurre en la enseñanza de las categorías morfológicas y sintácticas, se repite en el aspecto fonológico. En efecto, debido a la falta de una base conceptual mínima, los alumnos tienen serias dificultades en distinguir las letras de los sonidos; algunos incluso no llegan ni al final del curso a diferenciar la escritura de la pronunciación. Los símbolos fonéticos no son sino un tipo de letras. En todos los casos en que los alumnos no dominan las reglas ortográficas, la transcripción fonética los induce a la confusión total de la escritura y la pronunciación (aber, desir, esepción, ossilar, yave, etc.). La noción de fonema resulta incomprensible para la mayoría, y se confunde sencillamente con la de sonido. Las diferencias de abstracción son difíciles de captar, se memorizan y enuncian cuando es necesario, pero sin entenderlas realmente. El reconocimiento de los símbolos fonéticos y sus rasgos termina por desvincularse del valor sonoro de los mismos. Las transcripciones fonéticas y fonológicas se convierten rápidamente en la aplicación mecánica de ciertas reglas, que se desvinculan también de los fenómenos sonoros que representan para transformarse en un verdadero juego gráfico de letras y diacríticos que es preciso señalar acertadamente para que sean consideradas correctas, y sin relación con la pronunciación que representan. Los términos mis-

mos se aprenden preferentemente desvinculados de su motivación semántica, a pesar de las ventajas de asociar el término con la motivación semántica que sirvió de base para su acuñación (frecuencia → de frecuente, palatal → de paladar, amplitud → de amplio, etc.).

1.2.3. De lo anterior se desprende la imposibilidad de que los alumnos de la especialidad de castellano logren una visión coherente de los rasgos estructurales de la lengua (planos, niveles, unidades, categorías, significados). La lengua adquiere, en fin de cuentas, la imagen de parcelas (los niveles) superpuestas, independientes, estáticas, que difícilmente podrían articularse para evidenciar la estructura de la lengua y el funcionamiento de la misma.

Empero, como es de suponer a estas alturas de la exposición, no es posible no relacionar las deficiencias metodológicas de la enseñanza de la gramática con los defectos de la educación en general. Ellas ponen en tela de juicio la tarea fundamental de la educación: el desarrollo de la capacidad intelectual del alumno. Hechos como los señalados a propósito de la enseñanza de la gramática subrayan con suficiente claridad el déficit: escaso o nulo desarrollo de las capacidades de reflexión y relación, de abstracción en general, memorización mecánica como único método de asimilación, deficiente conocimiento instrumental de la lengua para expresar coherentemente las ideas, etc. Todo ello lleva a un esfuerzo mental estéril.

Aunque la finalidad de este ensayo es tratar sólo los problemas metodológicos de la enseñanza de la gramática, esperamos que la metodología que propondremos para ese campo, constituya un estímulo de cambio en las demás áreas de conocimiento de los niveles inferiores y superiores de la educación. Esto es de vital importancia para la especialidad de castellano de las instituciones superiores debido a que en ellas se forman los futuros profesores de lengua de los niveles inferiores de la educación nacional.³ Actualmente los educandos de la especialidad revelan un bajo desarrollo de la capacidad intelectual y un bajo nivel cultural. Esta carencia explica el escaso conocimiento del mundo real inclusive. A la hora de formular una definición de hechos o relaciones surge el problema más elemental: la ubicación en el mundo de los objetos y conceptos, el cual se resuelve inevitablemente evadiéndolo. Así, la definición de "fonética" comienza: la fonética es cuando. . . , es la que. . . , es donde. . . La experiencia docente muestra el desconocimiento de referencias básicas tales como: disciplina,

3. En la actualidad, a las deficiencias metodológicas de la enseñanza superior se agregan causas de otra naturaleza: la experiencia docente de los últimos años muestra que los alumnos que cursan la especialidad de castellano presentan el más bajo nivel de conocimiento instrumental de la lengua y el más bajo desarrollo intelectual en comparación con los alumnos de las demás especialidades. La conjunción de ambos hechos puede conducir al desastre completo de la enseñanza de la lengua materna y de la educación primaria y secundaria en general.

idea, rama, división, categoría, nivel, plano, unidad, característica, rasgo, etc.

2. EL METODO INDUCTIVO EN LA ENSEÑANZA GRAMATICAL

La solución tradicional, sugerida y poco practicada para remediar el problema de la enseñanza teórico-práctica de la gramática, se basa en la aplicación de procedimientos inductivos.⁴ A partir de series de ejemplos escogidos se llega a presentar la definición de los conceptos, al establecimiento de reglas. Los términos mismos suelen utilizarse desde el comienzo. El proceso de comprensión de los fenómenos tiene como culminación su definición y ordenación, lo que el profesor espera obtener de los alumnos. En principio, este método tiene la ventaja de que el alumno parte del trabajo sobre algunos hechos concretos para llegar a identificar ciertos fenómenos bajo la guía del profesor. Pero en la práctica no se ha utilizado debido a que los profesores no dominan los conocimientos gramaticales necesarios, no están preparados para dirigir el aprendizaje adecuadamente, y a la falta de material elaborado con tales procedimientos. No existe un desarrollo in extenso de los fundamentos gramaticales del español con la aplicación sistemática de procedimientos inductivos. Actualmente los profesores reconocen como pauta de corrección de los conocimientos gramaticales los manuales disponibles, y juzgan como erróneas las discordancias con las interpretaciones contenidas en ellos.

Es preciso subrayar que este método inductivo en la enseñanza gramatical se suele entender como actividad que conduce de los ejemplos escogidos a las reglas ya establecidas. Se trata, en pocas palabras, de recorrer un camino predeterminado y no de buscar y discutir alternativas, interpretar de diferente modo los mismos datos. No hay lugar para el planteo de problemas. La enseñanza de la gramática en la escuela es interpretada dogmáticamente; los contenidos gramaticales no son discutibles. El alumno así lo comprende también: se forma en la idea de que existe una sola gramática, *la gramática de la lengua materna*. En el nivel superior, a pesar de que el alumno se enfrenta a más de un enfoque o interpretación de los datos, no llega a entender la naturaleza de los fenómenos gramaticales, a saber, que el análisis de los mismos hechos puede llevar a la construcción de descripciones diferentes, igualmente legítimas y válidas. En la actualidad el profesor no estaría en situación de dar una respuesta satisfactoria a un alumno que en el análisis de algún texto viera, por ejemplo, semejanzas entre el adjeti-

4. El problema de la inducción ha sido ampliamente discutido en filosofía de las ciencias, particularmente en la época actual, y ha dado lugar a desarrollos y progresos que no interesa tocar en estas páginas.

vo y el verbo, si pidiese que le precisaran (no importa en qué nivel educativo) expresiones tales como "el adjetivo califica, determina al nombre". Por su formación es imposible que asocien dos categorías tan diversas semánticamente como el verbo y el nombre, y que a un alumno guajiro no sorprendería en absoluto que se asociaran (en guajiro observa, por ejemplo: de hombre → yo hombreo, tú hombreas, él hombrea, etc.).⁵

En un plano más general, la aplicación de procedimientos inductivos en el campo gramatical de la manera como queda dicho, hace suponer al alumno que "la verdad gramatical" ya estuviera establecida definitivamente y sólo se tratara de guiarlo a su redescubrimiento. Esta imagen no solamente transmite una idea equivocada de lo que es la ciencia y la investigación científica, sino que hace suponer erróneamente que el campo lingüístico ofrece un estado en torno a un paradigma tal como lo han alcanzado otros sectores del conocimiento, con lo cual se niega la posibilidad de desarrollar la capacidad crítica del alumno que le permitiría eventualmente enfrentarse con provecho a la pugna entre las diversas concepciones.

3. LA LENGUA MATERNA COMO LENGUA EN "CICLO CERO"

La metodología propuesta en estas páginas se basa en un enfoque diferente a los utilizados hasta el presente en la práctica de la enseñanza de la gramática materna: desecha los procedimientos inductivos tal como se han propuesto o utilizado hasta la fecha, por interpretar inadecuadamente los fenómenos gramaticales e invertir solamente la presentación de los contenidos gramaticales, tratados tradicionalmente de manera dogmática.

Se propone aquí que el alumno construya la estructura gramatical de la lengua materna con métodos de descubrimiento, bajo la dirección metodológica del profesor. Se propone, en otros términos, tratar la lengua materna como una lengua no descrita, en "ciclo cero", con los principios y métodos desarrollados por la disciplina conocida como "lingüística de campo". El enfoque de esta disciplina permite corregir las deficiencias de los otros métodos utilizados, elaborar sistemática y coherentemente los procedimientos apropiados para la enseñanza de la gramática y el desarrollo intelectual del alumno. El fruto de su aplicación al material de la lengua materna ha de constituir una "gramática de campo". En las páginas siguientes se tratará de la transferencia de

5. Sobre esta visión que trasciende la propia lengua, cf. infra.

los principios y métodos de la lingüística de campo al terreno pedagógico y de sus ventajas.^{6,7}

4. LINGÜÍSTICA DE CAMPO Y LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA

La lingüística de campo⁸ constituye una disciplina vinculada con diferentes campos de la lingüística: tanto con disciplinas lingüísticas teóricas como aplicadas. Se la ha definido como un polígono experimental de diferentes teorías lingüísticas y plantea, por esto, la posibilidad de resolver numerosos problemas. A medida que se estudia la lengua y se acumulan datos sobre ella, la diferencia entre la lingüística de campo y la lingüística experimental descriptiva se borran. El estudio de las lenguas ágrafas ha aportado datos importantes para el desarrollo de la teoría lingüística. Casi todos los teóricos estructuralistas norteamericanos, por ejemplo, se han ocupado de la descripción de lenguas indígenas (Boas, Bloomfield, Sapir, Whorf, Trager, Pike, Nida, Gleason, etc.). Por otro lado, constituye una disciplina vinculada con la lingüística aplicada: la pedagogía (el campo más tradicional de la lingüística aplicada), la teoría del habla infantil, la enseñanza de lenguas extranjeras.

6. Es preciso señalar que hemos observado cierta intuición de este enfoque en la opinión de colegas que buscan solución al problema de la enseñanza de la gramática materna, por ejemplo, al enfocarla como extranjera; pero desconocen la disciplina que ha desarrollado la base teórica y los métodos apropiados. En realidad, los problemas de aprendizaje que presenta una segunda lengua son muy diferentes de los de la primera. En nuestro caso, es la experiencia exitosa en el trabajo con informantes indígenas venezolanos, la que nos ha sugerido la legitimidad y conveniencia de aplicar un enfoque basado en la lingüística de campo para la enseñanza de la gramática en la escuela y la especialidad de castellano en el nivel superior. Posteriormente, la experiencia de un seminario de lengua en que hemos ensayado este enfoque sobre la base de ejemplos tomados de la lengua materna.

7. La metodología de investigación de campo puede adoptarse también para la descripción de variedades no descritas de una lengua, dándoles el tratamiento de lenguas orales en ciclo cero. Tal sería el caso de ciertas variedades de inglés, las variedades de español americano, etc., que no cuentan aún con descripciones sistemáticas. Evidentemente, si se trata de enseñar en la escuela la gramática del español de Venezuela, por ejemplo, se plantea como previa la elaboración de una gramática de dicha variedad. Actualmente trabajan en dicha tarea varios investigadores del país. Por el momento sólo es posible utilizar en el proceso escolar algunos datos ya trabajados y conocidos. En todo caso, dado que la diferencia entre las gramáticas de las variedades de español es sólo parcial, resulta indispensable discutir qué métodos basta aplicar para llevar a cabo la descripción, qué corpus representativo permitirá lograrlo, y finalmente, qué variedad o variedades del español de Venezuela convendrá tomar como corpus de la descripción para la enseñanza escolar. No es posible comenzar el trabajo de investigación sin discutir y resolver estos problemas metodológicos.

8. Esta disciplina cuenta con una abundante bibliografía publicada a lo largo de varias décadas, principalmente en EEUU y URSS. Consideramos innecesario elegir algunos títulos en desmedro de otros. Consúltense, por ejemplo, los catálogos editados por el Instituto Lingüístico de Verano y la revista *International Journal of American Linguistics*.

Debido al desconocimiento de los métodos de campo, poco provecho se ha obtenido de la aplicación de los métodos elaborados por esta disciplina en otras áreas de la lingüística. En nuestro caso se trata de aplicar los principios y métodos desarrollados por la lingüística de campo en el terreno pedagógico: en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, concretamente la gramática, creando las condiciones necesarias en el aula. En las líneas siguientes veremos qué implicaciones tiene la transferencia metodológica al terreno pedagógico, qué aspectos pueden considerarse semejantes y cuáles parcialmente diferentes en la situación creada.

El trabajo de campo supone la relación del investigador, quien no es hablante nativo de la lengua objeto, y el (o los) informante (s), que la posee (n) como vernáculo aunque no tiene (n) conocimientos sobre ella. La tarea común es describir dicha lengua en ciclo cero. El investigador conoce la metodología adecuada para realizar la descripción. El informante es hablante nativo, pero no puede responder a preguntas directas sobre su lengua porque no tiene conocimientos de lingüística, aunque tiene capacidad para la investigación lingüística en su lengua.

En la situación pedagógica tanto el alumno como el profesor son hablantes nativos de la lengua objeto; es su lengua vernáculo. El alumno no tiene conocimientos sobre su lengua, en cambio el profesor posee conocimientos teóricos sobre la lengua aunque no los utiliza (al menos directamente) en el trabajo de investigación con el alumno. La tarea de describir la lengua está a cargo del alumno con la ayuda metodológica del profesor.⁹ La diferencia fundamental entre el alumno y el informante reside en que el primero es monolingüe y el segundo bilingüe. Para la obtención de buenos resultados en la aplicación del método de campo, como se verá, sería deseable que el alumno tuviese competencia en más de una lengua. En ausencia de esta situación bilingüe para la mayoría de los alumnos, se requiere coordinar la enseñanza de la gramática de la lengua materna con la primera lengua extranjera que se adquiere en la escuela obligatoriamente.

El trabajo del alumno resulta *creador*, en el sentido de que el profesor no se propone como tarea dirigir las observaciones del alumno hacia un esquema preestablecido, descartando las desviaciones como errores, avanzando información en la dirección deseada, mayor o menor según la rapidez con que desee llegar a los resultados esperados, sino que estimula la discusión de alternativas (una de ellas ha de ser la tradicional, la de los manuales), el planteo de problemas. La

9. Es de suponer que este cambio de actitud y de método de trabajo sorprenderá a los alumnos al comienzo, por el hecho de que están acostumbrados a la clase expositiva, a recibir todo hecho del profesor. La exposición como estrategia tradicional pierde todo sentido, ya que se trata de realizar una actividad investigativa (supervisada).

dificultad inicial para el profesor será de cambiar la actitud ya moldeada por la propia escuela en el alumno, la cual apunta precisamente en la dirección opuesta: la del dogmatismo de los conocimientos, la ausencia de discusión,¹⁰ la interpretación errada de la naturaleza de la labor escolar, etc., que en nuestra actividad se traducirá en la idea de que los problemas (científicos) tienen una única solución, ya establecida y conocida por el profesor: ¿para qué, entonces, perder el tiempo en rodeos?, ¡que el profesor diga de una vez por todas cómo es la cosa!¹¹

El aprendizaje del alumno es, pues, creador, como el del investigador de campo. La gramática que describe el investigador se inspira en la realidad de los datos; no está encuadrada en una serie de categorías predeterminadas. El proceso creador es, además, individual en cierto sentido: el alumno puede utilizar su introspección junto con el análisis de los datos. De esta manera, el método analítico (con sus procedimientos de descubrimiento) es combinable satisfactoriamente con el método introspectivo. Esta posibilidad se fundamenta también en uno de los principios de la lingüística de campo al conciliar métodos de diferente inspiración teórica.

Finalmente, dado que el alumno tiene competencia en la lengua, su propia habla constituye el material empírico para el inicio de la investigación; es el objeto inmediato de su observación. Los enunciados concretos de su habla representan realizaciones de la competencia lingüística de los hablantes venezolanos. El material de análisis es la lengua viva (oral) y los textos escritos.

Empero, la proposición en cuestión tiene serias implicaciones sociolingüísticas debido a que los alumnos en el momento de ingresar a la escuela pueden ser competentes en distintas variedades de su lengua materna según su procedencia social, ya que la escuela tiene como tarea enseñar una de las variedades: la variedad estándar. Parece bastante obvio que el aprendizaje de la lengua materna comience por el habla que traen los alumnos a la escuela, ya que es la única variedad que conocen hasta ese momento. Las clases de lengua deben llevar gradualmente del vernáculo del alumno al conocimiento y dominio de la variedad estándar. El proceso de desarrollo del habla oral de los alumnos y el trabajo sobre la escritura deben llevar a cierta uniformización de su habla en el lapso del primer y segundo grados. El comienzo de la enseñanza gramatical viene a iniciarse después sobre esta base. Desde el punto de vista gramatical las diferencias sociales (y dialectales) tienen poca incidencia en la primera etapa de trabajo sobre la gramática, consistente en la recolección de datos (cf. infra) relativos a las ca-

tegorías gramaticales elementales, la cual se prolonga por varios años. En todo caso, las divergencias que pueden surgir en el proceso forman parte de la actividad de discusión natural entre los alumnos. Por ejemplo, si en el momento de descubrir y trabajar el artículo, algunos alumnos ofrecen ejemplos tipo "el sarten", y otros "la sartén", probablemente los llevará a establecer que ambos usos son válidos, y que habrá que establecer un paradigma aparte para los casos alternativos de uso del artículo. En un nivel avanzado, la constatación de usos diferentes tales como "han habido problemas" y "ha habido problemas", los llevará a aceptar la existencia de ambos usos; el trabajo sobre materiales escritos evidenciará al segundo uso y los llevará a comprobar la existencia de varios usos paralelos, la heterogeneidad de la lengua. Lo mismo podría decirse de problemas de tipo fonético que se presentarán en la recolección de datos. Por ejemplo, la constatación de pronunciaciones diversas pero paralelas tipo gordo-goldo. La lectura de las cartillas, o mejor, de los libros de lectura mostrará la segunda pronunciación en la versión del maestro y a través de la grafía. Los textos escritos contienen una variedad de lengua que los alumnos comienzan a aprender desde su iniciación en la escritura. Los alumnos pueden constatar la existencia de por lo menos dos variedades una vez que se han iniciado en el proceso escolar: su propia habla (popular, espontánea) y el habla en la cual vienen escritos los libros de lectura, los materiales escritos en general (el habla formal). Tradicionalmente el habla que traen los niños a la escuela ha sido menospreciada y desechada como incorrecta, y en su lugar se enseña el habla formal con el fin de sustituir a aquella. En nuestro enfoque (cf. Obregón 83) ambos usos se consideran legítimos y paralelos: si bien la escuela se propone enseñar la variedad formal o estándar, no sólo no relega el habla popular, sino que la utiliza como base para el estudio de la variedad formal. Por lo tanto, la gramática por elaborar no puede excluir la variedad hablada por los alumnos. Por el contrario, sin ella los alumnos no podrían llevar a cabo ninguna contribución al estudio de su lengua materna. En fin, es preciso subrayar que no se tratará en ningún caso de imponer la gramática de una variedad artificial, ideal, que no refleje las variedades utilizadas en el país.

La práctica actual de la enseñanza de la gramática en todos los niveles educativos muestra que los alumnos están habituados al análisis de textos escritos, casi siempre literarios (donde el modelo cervantino es el ideal) o artificiales, inventados y/o adaptados para ilustrar lo que el profesor o el autor desean,¹² casi nunca coloquiales.

10. Estimulando así la pereza mental.

11. Actualmente el trabajo escolar se asemeja a la disección de un cadáver.

12. Esto se observa desde las cartillas: "Mi mamá me ama mucho".

5. LAS ETAPAS DE LA DESCRIPCIÓN GRAMATICAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

La enseñanza tradicional de la gramática ha concedido un lugar especial a la información teórica, y un valor de ejemplificación a los hechos concretos. El alumno no trabaja con hechos, sino que los recibe ya interpretados (en todos los niveles educativos). La tarea y obligación del alumno es asimilarlos sin discriminación, sin crítica. El empleo de los hechos, en una palabra, es indirecto y se ve como un *medio* o *recurso* del aprendizaje, nunca como una *etapa* de la construcción de la gramática. Los procedimientos inductivos usados a veces en la enseñanza no se utilizan para reconstruir el camino seguido en la descripción de la gramática. El alumno sólo puede suponer que los datos estuvieron recolectados y escritos desde siempre, puesto que recibe resultados; por tanto, no llega a tener idea de cómo puede realizarse una investigación, de cómo se elabora o elaboró la gramática de la lengua. El problema tampoco llega a plantearse. La gramática ya está hecha y hay que asimilarla: en eso consiste aparentemente el proceso enseñanza-aprendizaje.

El uso de métodos de campo, en cambio, permite reconstruir las fases de descripción de la gramática. Desde este punto de vista la distinción de dos tipos de descripción es básica: la etapa de descubrimiento de los hechos gramaticales y la de su descripción teórica. Por un lado, no es posible construir la descripción de la lengua objeto sin descubrir cierto conjunto de hechos. Por el otro, la colección de hechos gramaticales no es todavía una descripción gramatical, ya que a un mismo conjunto de hechos pueden corresponder diferentes descripciones,¹³ aunque a menudo se los confunde (por ejemplo, en tesis sobre lenguas indígenas). Veamos un ejemplo: estudiando el nombre, el alumno descubrirá que suele acompañarse de cierto tipo de palabra cambiante: “el niño, la niña, los niños, las niñas”, estableciendo la taxonomía el, la, los, las, para luego llegar a determinar las causas del cambio. Estos hechos gramaticales así descubiertos todavía no adquieren estatus de descripción. Será preciso construir una teoría a partir de estos hechos.¹⁴

En la reconstrucción de las etapas de la descripción el alumno recopila los datos y realiza su análisis, según el nivel educativo. Llega gra-

dualmente a su elaboración teórica. El mismo elabora una gramática (elemental) a través de los grados del proceso educativo. Todo el nivel primario y el secundario habrán de estar dedicados a la recopilación de datos y a la elaboración de las categorías fundamentales. En el nivel superior, con idéntica metodología, la elaboración teórica inspirada en las corrientes actuales y facilitada por los profesores, ha de llevar a la construcción de una gramática más elaborada (en la materia de morfosintaxis I, II, III). Sobre la base de un sólido conocimiento de los aspectos básicos de la estructura gramatical, será posible (en este nivel) comprender, discutir y criticar las posiciones de la teoría gramatical contemporánea en los cursos correspondientes. Sólo en estos últimos cursos encuentra utilidad y justificación el método expositivo, como modo de presentación de las posiciones de las corrientes y autores conocidos. La contribución de los alumnos podría resultar importante para el desarrollo de la teoría gramatical. Actualmente esta posibilidad no puede darse en absoluto.

En la nueva orientación metodológica el binomio profesor-alumno se convierte en una relación provechosa para ambos y el futuro desarrollo de la ciencia gramatical. En las líneas siguientes nos detendremos con algún detalle en la etapa de desciframiento de los datos.

6. ALGUNAS OBSERVACIONES EN TORNO AL DESCIFRAMIENTO DE LOS DATOS

El trabajo sobre el material empírico (que debe constituir toda la actividad del alumno en la primaria) está encaminado al desciframiento de los hechos gramaticales básicos, los cuales se requieren para comprender los mecanismos fundamentales de la actividad del lenguaje. La dirección del trabajo supone, por parte del profesor, conocimientos muy claros sobre una serie de aspectos relativos a la lengua. Uno de los más importantes se refiere a la heterogeneidad de la lengua, indispensable para comprender la aparente contradicción de los datos empíricos: la diversidad de usos (la norma y demás usos), lengua y dialecto, estilos (considerar principalmente el formal y el coloquial), modalidades (oral y escrita). Las gramáticas empleadas en la educación se basan, en general, en la variedad académica del español, donde los modelos de lengua son los clásicos de la literatura peninsular, en tanto se ignoran las demás variedades en la situación escolar. El alumno (y muchas veces el profesor también) desconoce estos hechos.¹⁵ Ya hemos señalado que se ha estudiado principalmente la variedad escrita del español en general, pero se ha concedido poca importancia al estudio de

15. Cf. sobre este aspecto nuestro ensayo “La investigación dialectológica en Hispanoamérica y el proceso de independización de las variantes de español americano”, en *Letras* Nº 41. IUPC. Caracas.

las estructuras gramaticales del habla coloquial. La actividad escolar debe exigir atención especial al estudio de la variedad estándar actuante (en nuestro caso, del español de Venezuela). Esto significa que es de vital importancia investigar las fuentes lingüísticas que habrán de utilizarse para la elaboración de la gramática. En la escuela venezolana proponemos estudiar el español formal venezolano tanto oral como escrito sobre la base de las fuentes siguientes: la obra de los clásicos venezolanos, el habla formal de personajes contemporáneos ilustres venezolanos (oral y escrita), el habla formal oral tal como ha sido recopilada, por ejemplo, en *El habla culta de Caracas. Materiales para su estudio*. UCV, 1979.

Hemos señalado oportunamente que es preciso tener presente que el alumno como hablante nativo posee la capacidad lingüística para trabajar su lengua, pero no sabe cómo está construida la lengua que habla y no está por tanto en situación de responder a preguntas directas sobre la misma (¿qué es el adjetivo?, ¿qué es el adverbio?). La labor de dirección metodológica consiste en emplear medios indirectos y apropiados para dirigir de manera práctica la capacidad del alumno hacia la actividad lingüística (sobre esto, cf. apartado siguiente). La enseñanza así concebida no se limita a exigir una actitud receptiva del alumno.

La herramienta fundamental para trabajar la información lingüística es el experimento. Es el profesor quien prepara los experimentos. Los textos a utilizar deben contener la información lingüística adecuada para la recolección de los hechos, su desciframiento.

7. LA CONSTRUCCION GRAMATICAL Y ALGUNOS ASPECTOS DE LA DIRECCION METODOLOGICA. EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL

La dirección metodológica puede organizarse en dos aspectos: los procedimientos a utilizar en el trabajo sobre el corpus y los contenidos gramaticales a investigar. En este apartado veremos el primero, y en el siguiente, los problemas relativos a los contenidos.

El profesor dirige conscientemente la conducta lingüística (y metalingüística) del alumno. Una de las ventajas del enfoque propuesto es la estimulación temprana y consciente del metalenguaje. Con ello se evitan situaciones como las actuales, en que muchos alumnos de educación superior se han formado en la suposición de que las ciencias son los hechos; por ejemplo, la astronomía = los eclipses, etc. Evidentemente el trabajo metalingüístico tiene diferentes exigencias según la edad y el grado educativo, aunque esto se lleva a cabo intuitivamente debido a la carencia de datos sobre la madurez psicológica de los alumnos. En general, la educación actual procede a realizar la enseñanza de los contenidos de los programas sin preguntarse si existen

etapas de madurez psicológica, y si existen límites franqueables o infanqueables debidos a la edad.

En el proceso de dirección de la conducta del alumno el profesor puede usar incluso recursos no lingüísticos (afiches, dibujos, etc.), los cuales pueden ser útiles para deducir algunos significados gramaticales (espaciales, prepositivos, por ejemplo). Las preguntas son el modo más directo de dirigir la conducta del alumno. La dirección de la conducta del alumno apunta a un objetivo fundamental: enseñar a investigar. Para ello requiere desarrollar una serie de capacidades: generar textos (lo más naturales posibles): enunciados espontáneos por asociación, realizar asociaciones de diferente tipo (de acuerdo con las necesidades), estimular en general la imaginación, la ocurrencia; todo ello a partir de actividades tales como: el estudio de paradigmas deducibles de los enunciados concretos del corpus, el estudio sintagmático de los enunciados: cambios de elementos de sentido y observación de los cambios en la forma, establecimiento de correspondencias entre sentido y forma, parafraseo, es decir, exploración de las posibilidades sintácticas transformacionales con fines de estudio de las unidades semánticas y las categorías gramaticales.

El desarrollo de las capacidades mencionadas conduce a pensar en forma abstracta los objetos lingüísticos y a mejorar y precisar la expresión oral y escrita de los alumnos, ya que el análisis exige indagar sobre cuestiones tales como: significados de palabras, formas gramaticales, situaciones, etc. Vista así, la actividad gramatical se diferencia sustancialmente de la enseñanza tradicional, que causa el resultado contrario: un escaso desarrollo de la capacidad de abstracción, transforma el aprendizaje en algo pasivo, ininteligible, angustioso, estéril.

En el tratamiento de los problemas específicos el profesor colabora en la formulación de hipótesis sobre los fenómenos estudiados y elimina las interferencias que pueden llevar a interrumpir la mutua comprensión entre él y los alumnos. Los errores o intentos errados de los alumnos deben interpretarse como fuente de aprendizaje, de mejor comprensión de los fenómenos y conceptos. Es tarea del profesor explicar las aparentes contradicciones de ciertos datos. Las clases de gramática devienen en fin de cuentas el modo más eficaz de conocer la lengua materna.¹⁶

16. El trabajo prolongado con informantes indígenas respalda la efectividad de los métodos de campo. Es de notar el aprendizaje exitoso y ameno de las categorías gramaticales fundamentales (con escaso uso de términos), el notable desarrollo de la capacidad de abstracción de los informantes, los cuales se transforman incluso en coautores de los trabajos. Hemos observado la gran capacidad hacia la actividad lingüística de informantes que poseen apenas algunos grados de la primaria y su rápido desarrollo. Estamos seguros de que sería de gran interés metodológico detallar los pasos de ese desarrollo, pero eso constituiría una digresión considerable. De todas formas, esa experiencia se utiliza en la exposición siguiente.

8. ALGUNAS APLICACIONES METODOLOGICAS A LOS CONTENIDOS GRAMATICALES DE LA LENGUA MATERNA

8.1. CONSIDERACIONES GENERALES

El punto de partida del análisis gramatical es el principio de segmentabilidad del texto. La unidad natural del análisis es la oración, analizable en componentes o unidades menores que se encuentran en relaciones de integración. Las unidades se organizan en planos y niveles interrelacionados. Disciplinas diferentes pero vinculadas estrechamente se ocupan de estudiar los diferentes niveles (fonología, morfología, lexicología (la semántica en general) y sintaxis), a las cuales nos referiremos infra.

El análisis de las unidades no puede realizarse a partir de oraciones aisladas de contexto (del texto). Los textos a emplear deben ser actuales, naturales y de diversa índole (escritos y orales).¹⁷ En el curso del análisis se obtendrá un corpus de oraciones espontáneas, inducidas, transformaciones. El corpus acumulativo de textos podrá servir tanto para el análisis morfológico como el sintáctico.

Los hechos descubiertos y analizados irán ampliando poco a poco la visión de la estructura gramatical de la lengua. Empero, a diferencia del enfoque tradicional, que no rebasa los límites de la lengua estudiada (en todos los niveles de la educación), el enfoque adoptado busca una óptica más amplia, profunda de las categorías gramaticales de la lengua materna. Esto se logra comparando realizaciones categoriales superficiales de la lengua con los universales correspondientes. Las ventajas pedagógicas de este enfoque son notables. El alumno reconoce tras la diversidad de realizaciones en diversas lenguas, los universales lingüísticos. Esta nueva visión de los hechos gramaticales permite comprender mejor la estructura del lenguaje humano en general, las particularidades de la lengua materna específicamente (en el contraste con otras). Un ejemplo ilustrará lo anterior: el estudio del corpus ha de llevar al descubrimiento de las preposiciones del español, a establecer la taxonomía correspondiente y sus contenidos (con ayuda, por ejemplo, de dos objetos estudiándolos en las posiciones espaciales de uno con respecto a otro). Pero la caracterización y clasificación inferidas de los hechos no permiten comprender en realidad que se trata del establecimiento de *un tipo de relación* entre dos nombres, y que esa relación (que llamamos prepositiva), es una categoría universal y puede realizarse de manera diferente que en español. Del análisis tradicional sólo queda claro (aunque el alumno tiene que inferirlo) que las relaciones

17. De esta manera se borra la idea que tiene el alumno de que la gramática trabaja textos escritos, antiguos y complejos.

prepositivas en español se expresan por medio de elementos (palabras) independientes que vinculan a dos o más nombres. Es probable que muchos alumnos imaginen incluso que en otras lenguas se procede de modo similar al español. La relación en cuestión, en cambio, puede expresarse morfológicamente mediante otros medios: cambios en la forma del nombre, un sistema de preposiciones o posposiciones, en el verbo, etc. De este modo la realización superficial del español quedaría manifiesta en contraste con otras, y sobre todo, la existencia del universal.

Otro ejemplo: el material relativo a los nombres mostrará la existencia de la categoría de género. El alumno descubrirá que los nombres en español difieren en género y esto se expresa estableciendo la regla del cambio en el nombre (el término no es usado todavía). Se expresa también en el artículo que acompaña al nombre, etc. La categoría de género es universal y se expresa de diversas maneras, como muestra el enfoque contrastivo de las realizaciones: en algunas lenguas se expresa pero no en todos los nombres, sólo en los nombres que se refieren a seres animados o sólo humanos; en algunos casos no existe sino un género, en otros dos, y en otros tres (masculino, femenino y neutro), etc. El análisis comparativo mostrará que el género no se identifica en su significado con "sexo", sino por una serie de rasgos morfológicos (concordancias entre categorías). Los ejemplos pueden multiplicarse.

Es preciso señalar que el trabajo sobre universales gramaticales sólo puede realizarse en los últimos grados del nivel superior de enseñanza. Para esto se requiere apoyarse en el aprendizaje paralelo de las lenguas extranjeras exigidas por la educación formal (en ambos niveles). Es necesario, además, recurrir a la estimulación individual, consistente en averiguar cómo se expresa tal o cual categoría en diferentes lenguas, para lo cual no se requiere hablar dichas lenguas; por ejemplo, mediante entrevista a personas que las dominan (hablantes de inglés, francés, alemán, italiano, portugués) o gramáticas escolares de dichas lenguas. La comparación y las conclusiones estarán a cargo del alumno. Así, si se trata el problema del género de los nombres, no será difícil estimular a los alumnos a que indaguen sobre la base de ejemplos concretos como se expresa esta categoría en inglés u otra lengua. Recordamos aquí, a propósito de esta tarea por parte del alumno, que existen muchos investigadores de campo que tienen conocimientos acerca de varias lenguas y que no las hablan o conocen sólo algunas expresiones de su habla coloquial. Obviamente los habitantes bilingües tienen la ventaja de que, gracias a su doble competencia, están en situación de observar mejor la universalidad de categorías gramaticales.¹⁸

18. En relación con la idea de "deducción" aplicada al aprendizaje de categorías universales, conviene precisar que las lenguas naturales actualizan de diversa manera tal o cual categoría; pero la cuestión de cómo funciona una categoría dada en una lengua concreta, no puede deducirse del carácter universal de la misma.

8.2. HACIA LA ELABORACION DE UNA "GRAMATICA DE CAMPO" PARA LA EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA

La conclusión natural de la proposición del nuevo enfoque para el tratamiento de la gramática de la lengua materna, es la necesidad de elaborar uno o varios manuales orientados por los principios y métodos de la lingüística de campo, puesto que no existe apoyo bibliográfico ni para el maestro ni para el profesor. Estos textos no se parecerán en nada a las gramáticas escolares tradicionales, por muy simplificadas y dosificadas que sean.

Por su estructura, la gramática de campo tendrá el aspecto de "materiales para elaborar una gramática de la lengua materna", es decir, constituirá un corpus inicial¹⁹ de textos extraídos del habla escrita y oral, tal se ha dicho supra, el cual contendrá la información lingüística adecuada para el trabajo de campo, para el desciframiento de los datos, el descubrimiento de las categorías fundamentales, contenidos, formas. Los diversos capítulos contendrán la información preparatoria de un cierto número de experimentos. Actividades detalladas (cf. supra) e indicaciones metodológicas generales pero precisas habrán de guiar al alumno en el trabajo de recopilación de los hechos (diferentes en cada experimento). Se tratará de realizar descubrimientos parciales dirigidos.

Dado que los resultados de la investigación no son obvios, se hace necesaria la discusión de problemas, el estudio de preguntas, la solución de contradicciones aparentes, de las dudas y errores en el uso de procedimientos de segmentación e identificación, en los razonamientos en torno a los hechos. Este aspecto de la actividad está a cargo del profesor y no puede encontrar desarrollo en el manual. Una guía para el profesor se ocupará de los problemas metodológicos de la dirección de la conducta del alumno, de su papel y actitud en el desarrollo del trabajo; el profesor no puede olvidar que es un guía y que no pensará por los alumnos ni ofrecerá soluciones gratuitas, que respetará las opiniones de los alumnos porque *él mismo tomará parte en los experimentos junto con ellos*.

El carácter de la gramática por elaborar hace necesario estimular la formulación de varios intentos y ensayarlos en los niveles educativos inferiores. Finalmente, no es éste el lugar para proponer un diseño completo de la o las gramáticas que se requieren para trabajar las etapas de la descripción gramatical. Sin embargo, la tarea es urgente.

19. "Inicial" en el sentido de que deberá ser enriquecido por los alumnos a partir de su competencia.

8.3. LA INVESTIGACION DE LOS DIVERSOS NIVELES LINGUISTICOS

En las líneas siguientes se expondrán algunas consideraciones metodológicas para el tratamiento de los niveles lingüísticos, pero no es finalidad de este ensayo tratar el problema de qué contenidos deben corresponder a los diferentes grados de la enseñanza, cuándo y cómo utilizarlos en los niveles primario y secundario. Nuestras observaciones aluden a los diversos niveles educativos según nuestra prioridad de intereses. Estos últimos están motivados por la urgencia de que los nuevos egresados de la especialidad de castellano apliquen esta metodología en los niveles inferiores de la educación.

8.3.1. Enfoque integrador de las disciplinas lingüísticas

En la tradición pedagógica el aspecto fonético-fonológico de la lengua es tratado fuera de los límites de la gramática, reservándose este término para el estudio de la morfología y la sintaxis. Empero, en otro enfoque los cuatro niveles lingüísticos constituyen la gramática (los aspectos fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y semántico). Este enfoque tiene la ventaja de presentar una visión integradora de los aspectos estructurales de la lengua; permite explicar mejor el lugar del aspecto sonoro en la estructura de la lengua y su relación con la morfología y la sintaxis. Esto es muy importante para ofrecer un tratamiento coherente de la lengua en los niveles inferiores del proceso educativo y particularmente en el superior. Los defectos de la enseñanza actual son evidentes: el alumno no está en situación de entender claramente la integración de las cuatro disciplinas lingüísticas, de relacionar convenientemente la fonética con las restantes disciplinas. Sin eso es imposible explicar los mecanismos de funcionamiento de la lengua. El alumno de la especialidad de castellano termina por perderse en los detalles del análisis gramatical y los estudios teóricos, y se le escapa la visión global, que es esencial. Lo anterior no es difícil de realizar: es posible formular una vinculación sencilla de las disciplinas lingüísticas, comprensible por alumnos con diferentes grados de conocimiento de la lengua. La relación de la fonética (y la fonología) con la morfología es fácil de observar a través de las alternancias que ocurren en algunos morfemas (sent-sient- en el verbo sentir, por ejemplo); la relación con la lexicología (o en general, la semántica), mediante la capacidad distintiva de los fonemas, ya que pueden alterar el significado de las palabras en caso de introducir cambios (masa, mesa, misa, etc.); la relación con la sintaxis, a través de la entonación: no es posible pronunciar una oración sin entonación de algún tipo (interrogativa, afirmativa, ponderativa). En las líneas siguientes veremos con algún detalle los aspectos fonético-fonológico, morfológico y sintáctico (excluyendo en esta oportunidad el semántico), desde el punto de vista de la metodolo-

gía propuesta supra, utilizando nuestra experiencia en el terreno de las lenguas indígenas venezolanas. La exposición debe verse como una extensión al campo de la educación de esa experiencia de campo, basados en la reconstrucción que han hecho los informantes de la gramática de su lengua autóctona.

8.3.1.1. Aspecto fonético-fonológico

Es aquí básico el reconocimiento de los fonemas y su vinculación, como unidades sonoras, con la grafía. En el trabajo de campo la comprensión correcta y cabal del concepto de fonema resulta relativamente fácil. El término no se requiere (tal sería el caso de los niveles inferiores). Tampoco presenta dificultad el aprendizaje y uso de los métodos más importantes para establecer los fonemas de la lengua. Nuestra experiencia de campo revela que la comparación de palabras parecidas (pares mínimos) y el intercambio de los sonidos no coincidentes (conmutación) resultan procedimientos sencillos de aplicar para la identificación de los fonemas, gracias a su valor diferencial de sentido. Estos procedimientos permiten identificar y hacer conscientes los rasgos distintivos de la lengua. El alumno, así como lo hace el informante, debe asimilar sin problemas la incommutabilidad de los fonemas, los rasgos distintivos que los caracterizan y que quedan claros del cotejo de pares, su pronunciación en general. (A los informantes no se les escapan tampoco los rasgos fonéticos). Ellos mismos buscan pares mínimos y descubren los fonemas.²⁰

En el español de Venezuela, contextos tales como masa, mesa, misa, etc. muestran el valor diferencial de sentido de las cinco vocales; capa, cava, cada, caña, etc., los 17 fonemas consonánticos. Del trabajo con informantes constatamos que la aplicación de este método resulta más exitoso en la educación primaria que en el nivel superior, ya que los niños no poseen los hábitos de memorización mecánica y de inercia intelectual que la propia escuela ha desarrollado en ellos a lo largo de los años, y que constatamos en toda su realidad y gravedad en el nivel superior.

En el trabajo de campo, el estudio fonético-fonológico se lleva a cabo paralelamente al trabajo de recolección y estudio del léxico. El aprendizaje por parte del investigador y del informante es efectivamente multiaspectual. De manera práctica, el informante va entendiendo la interrelación de los diferentes niveles y observa claramente el dinamismo y heterogeneidad de la lengua. No lo sorprende la existencia de pronunciaciones diferentes en un mismo hablante, provenientes de

20. El primer libro de lectura de yaruro, elaborado con este método fonético-fonológico, ha resultado exitoso con adultos y niños. Se utiliza actualmente en varias comunidades yaruras.

los distintos usos que él hace de la lengua. El alumno de los primeros grados entenderá sin problemas que escribe y lee de manera diferente de como habla espontáneamente en su casa (voy pa' caraca; voy para Caracas). La comparación es suficiente.

Con base en estas experiencias y observaciones es posible intentar el capítulo fonético-fonológico de la gramática del español de Venezuela. Lo importante, en el momento de escribir el capítulo, es retrazar las fases de la construcción seguidas en la investigación de campo (observación, recolección de datos, elaboración de conclusiones), bajo la dirección del profesor, para asegurar la comprensión de los resultados.

8.3.1.2. Aspecto morfológico

La tarea fundamental aquí es descubrir los significados morfológicos y sintácticos y cómo se han gramaticalizado en la lengua objeto. El análisis morfológico comienza con la división de la oración en unidades de significado: en palabras primero, y luego en raíces y desinencias, sin pretender resolver todos los problemas de identificación y sin usar términos. El reconocimiento de los morfemas se lleva a cabo controlando al mismo tiempo, en enunciados parecidos, la diferencia en las formas y los significados, observando cómo los cambios en un plano se reflejan en el otro y viceversa. El informante capta rápidamente la existencia de unidades inferiores a la palabra que poseen significado. El trabajo de campo revela que el mismo informante construye paradigmas para compararlos y establecer adecuadamente la segmentación. El trabajo con pares mínimos y las relaciones asociativas permiten estudiar muchos aspectos prescindiendo de las relaciones sintagmáticas, abstrayendo formas y contenidos a partir de ejemplos concretos. El análisis morfológico permite observar la satisfacción de los informantes (y así también habrá de ser en los alumnos) al sentir que penetran en la estructura de su lengua, que la descubren con su propio esfuerzo. El informante comprende cabalmente qué es el morfema, aunque no necesite conocer el término, también la integración de las unidades en la oración. Descubre con las indicaciones metodológicas del investigador un campo que no imaginaba que existiese como mero hablante de su lengua.

Los significados gramaticales de las desinencias permitirán profundizar en el estudio de los significados gramaticales de la lengua objeto hasta llegar a una clasificación de ellos. En la actualidad los alumnos no tienen idea clara (ni siquiera en la educación superior) de qué relación existe entre los significados léxicos y los gramaticales, ni qué significados están gramaticalizados en su lengua y de qué manera, con qué medios morfológicos y sintácticos. Es que no existe un aprendizaje comparativo de estos fenómenos. El alumno ignora que existen uni-

versales gramaticales y que los mismos significados pueden gramaticalizarse de diversa manera en las lenguas. Esto es esencial para comprender qué es la morfología. El profesor sólo conoce la gramática de su lengua (la que enseña), sin ningún conocimiento sobre universales lingüísticos.

Se requiere disponer de una tipología de significados gramaticales (por lo menos los más conocidos, según revelan las investigaciones), describir los universales sustanciales en el plano semántico, junto con los universales fonéticos sustanciales. La lingüística de campo posibilita esta perspectiva.²¹ Esta exige, sin embargo, sólidos conocimientos de gramática por parte del profesor. Una clasificación general de significados gramaticales (las realizaciones superficiales del español en contraste con las de otras lenguas) permitirá comprender y comparar significados tales como: atributivos, objetivos, circunstanciales, espaciales, temporales, aspectuales, modales, prepositivos, etc.

8.3.1.3. Aspecto sintáctico

Comprender cabalmente qué es la morfología y qué es la sintaxis no es tarea sencilla, sobre todo en los inicios del aprendizaje gramatical. Las definiciones técnicas invitan a la memorización y disfrazan la incompreensión de los conceptos. Por esto no se debe hacer. En general, el trabajo con el material mostrará lo que es más importante: lo que las palabras *son* (la morfología), y lo que las palabras *hacen* (la sintaxis).

El trabajo sintáctico en el proceso educativo debe centrarse, primeramente, en las estructuras sintácticas superficiales. Luego, el contraste mostrará diferencias superficiales notables, pero semejanzas aún mayores en la estructura profunda. Las estructuras sintácticas superficiales han de describirse en términos de tipos de frases, oraciones y relaciones sintácticas. Interesa estudiar la división de la oración en miembros, su clasificación, significados sintácticos y su expresión: sujeto, predicado, objeto, atributo, circunstancias de tiempo, lugar, finalidad, causa, etc. La clasificación de los miembros de la oración permite determinar ciertos elementos de la oración, luego los medios de expresión formal de cada posición sintáctica. La distinción de las nociones de relación sintáctica de contenido y de medios sintácticos formales de expresión resulta esencial.

21. Algunas ejemplificaciones realizadas en nuestro seminario de lengua (IUPC, Depto. de Castellano) muestran la satisfacción de los alumnos frente a esta perspectiva de los fenómenos gramaticales.

9. CONCLUSION

La aplicación de la metodología de campo en el terreno de la lengua materna, tal como la proponemos aquí, con un enfoque creativo del tratamiento de la gramática, su reconstrucción por etapas, la referencia a los universales gramaticales, etc., plantea antes que nada serios problemas de preparación de los profesores de lengua para llevar a cabo la tarea en la escuela venezolana y americana. Ella exige un conocimiento profundo de la naturaleza de los fenómenos gramaticales, de los problemas gramaticales tanto de la lengua materna como de las lenguas en general. Evidentemente ayudaría mucho la existencia de una gramática de campo, que considere al mismo tiempo tales deficiencias. Pero su elaboración está por realizarse. Sólo existen materiales preparatorios (como ayuda al investigador) para el análisis fonémico y morfosintáctico de lenguas desconocidas, no descritas, pero no sobre la lengua materna de los autores: el corpus de ejercicios está elaborado por etapas²² con objeto de llevar a cabo la descripción lingüística. Estos materiales elaborados, además, están destinados a la educación superior.

Los conocimientos sobre aspectos básicos de la gramática pueden autocomprobarse gracias a la misma actividad de campo. Ella proporciona las herramientas necesarias. En las líneas siguientes proponemos una actividad que podría parecer excesivamente sencilla a muchos profesores de gramática de la enseñanza superior, pero estamos seguros de que en más de un caso sorprenderá el comprobar que algunas categorías que se manejan y ejemplifican con frecuencia, no se comprenden realmente. Esta actividad fue motivada primitivamente por la creación de equivalentes de la terminología gramatical básica para lenguas que no la poseen debido a su estado incipiente de estandarización.²³ Propusimos que en los equivalentes se consideran rasgos motivados por los propios conceptos gramaticales: inevitablemente en el *nivel concreto* de relaciones, en el campo semántico que ha motivado los términos en el ámbito internacional, etc. Así, se sugirieron los siguientes equivalentes para algunos términos, buscando palabras cuyo significado concreto evocara el concepto gramatical en cuestión: palabra → voz, morfema → voz pequeña, letra → dibujo del sonido (imagen, pintura), sílaba → trozo de voz, acento → golpe de voz, adjetivo → amigo grande del nombre, artículo → compañero pequeño del nombre, raíz → cabeza, caso → cambio de cola, etc. etc. Evidentemente, la proposición de equivalentes apropiados exige conocer (lo mejor posible) las categorías gramaticales. A este propósito podría pregun-

22. Cf., por ejemplo, *Phonemics* de K. Pike, Ann Arbor, Michigan 1976, *Morphology* de E. Nida, Ann Arbor, Michigan 1978, *Laboratory manual for morphology and syntax*, de W. Merrifield y otros, Summer Institute of Linguistics, Santa Ana, California, 1979.

23. Sobre esto, cf. nuestro artículo (en prensa): "El problema de la creación de terminologías científicas y técnicas en las lenguas indígenas venezolanas".

tarse ¿qué equivalentes se podrían proponer para categorías tales como "aspecto verbal", "voz", "género" (a sabiendas de que no es equivalente de "sexo"), "adverbio", etc.?

En fin, la naturaleza inductiva de la metodología de campo no implica el descarte de procedimientos deductivos en la enseñanza de la gramática, puesto que el proceso de aprendizaje gramatical presupone, una vez llegado el alumno a los universales gramaticales correspondientes, recorrer el camino inverso para reconfirmar las reglas gramaticales (universales → lengua materna) y verificar y asegurar la comprensión cabal de los fenómenos. Las referencias a los métodos deductivos parece hacer inevitable la alusión a la posible aplicación de los métodos generativos en el aprendizaje consciente de la gramática, por el interés preferente de esa teoría por la manera como se aprende la lengua. En general, las referencias no parecen descartables, pero quizás no su aplicación estricta: "La GGT se basa en un aparato formal sumamente complejo que de ningún modo puede introducirse en las clases" (Grenouvier y Gruwez, cit. en Hagège C. *La gramática generativa*, Gredos, 1981: 86). "...ciertos aspectos de la gramática generativa se asemejan a los diversos estructuralismos, los cuales describen también, de un modo menos formalizado pero con menos hipótesis aventuradas, las operaciones elementales en número finito que permiten producir un elevado número de enunciados. Tal vez convendría, sin embargo, que los maestros, al describir con fines pedagógicos las estructuras de las frases y sus relaciones, conserven su espíritu crítico con respecto a una tendencia de la gramática tradicional que la gramática generativa —habiéndose alimentado de las fuentes tradicionales tanto como en las de los estructuralismos— ha acentuado aún más, a saber: *el presentar las frases aisladamente, fuera de las condiciones normales de la comunicación. Tal tendencia presenta el peligro de que se confunda el aprendizaje con el arte de producir secuencias bien formadas*" (subrayado nuestro) (Hagège 1981: 86-87).²⁴

24. El descarte de la aplicación estricta de la teoría GGT es una conclusión natural del descarte del concepto de comunidad lingüística homogénea y de hablante oyente ideal evidenciados en estas páginas.

Los Caminos Urbanos de la Ficción (La heroína transparente de *Caetés*)*

AGUSTIN MARTINEZ A.
Universidad Central de Venezuela

ASPECTOS DE LA MODERNIZACION LITERARIA EN AMERICA LATINA

Cuando el mexicano Alfonso Reyes se propuso examinar los rasgos definitorios y las características del funcionamiento de "la inteligencia americana", lo hizo atendiendo a dos aspectos básicos del funcionamiento intelectual del continente. Enfocando el proceso cultural latinoamericano desde el punto de vista de su progresiva integración a la cultura occidental a la que, sin duda, pertenece, destacó, por una parte, el desfase respecto a la cultura europea, la recepción aluvional de sus productos culturales y su asimilación acumulativa a la vida espiritual americana. Y, por otra parte, la celeridad, el ritmo apresurado con que, hasta ya entrado el presente siglo, la inteligencia americana dirigió y asimiló aquellos productos atendiendo a lo que fue su proyecto rector desde el momento independentista: la puesta al día respecto al modelo europeo.

De este modo, la conciencia del atraso y la apropiación acumulativa de los productos culturales foráneos, por una parte y, por otra, la acelerada asimilación y el avance "a grandes saltos" eran, de acuerdo con Reyes, las características fundamentales del funcionamiento intelectual latinoamericano. Estos rasgos básicos permitirán explicar el cosmopolitismo que practicaron nuestros intelectuales en todos los puntos del continente y el ávido mimetismo con que se apropiaron has-

* Primera novela del escritor brasileño Graciliano Ramos (1892-1953), publicada en 1933.

ta en sus más mínimos detalles del modelo francés y, más específicamente, parisino, haciéndolo extensivo a todos los órdenes de la vida social y, particularmente, al campo literario donde saquearon con avidez indiscriminada modas y propuestas artísticas.

El momento culminante de este comportamiento mimético se sitúa en el último cuarto del XIX y se extiende hasta ya bien entrado el presente siglo y coincide con la fase de modernización de la sociedad y la cultura latinoamericana impulsadas por la expansión económica europea. Desde el punto de vista artístico, esta fase de nuestra historia social ha dado lugar a las más diversas interpretaciones de la producción literaria del período, aunque la crítica más reciente ha abordado su estudio considerándola como un amplio movimiento que transformó la naturaleza y la función de los equipos intelectuales más que como una estética o una escuela literaria.

El amplio abanico de propuestas literarias que ingresaron al continente en ese período —parnasianismo, simbolismo, realismo, naturalismo, etc.—, da la medida de la riqueza y heterogeneidad del movimiento al mismo tiempo que también es indicativo del nivel que alcanzó la apropiación de los modelos foráneos. Sin embargo, al examinar la forma como los escritores trasladaron estas propuestas al análisis de sus situaciones particulares, se hace patente la intensidad con que se volcaron a la tarea de insertar funcionalmente el trabajo literario en la dinámica de sus respectivas sociedades y la rigurosidad con que registraron críticamente el proceso y las transformaciones que éstas estaban viviendo. El momento internacionista en que les correspondió actuar exigió la casi indiscriminada incorporación de las literaturas y propuestas artísticas modernas, tornando hasta cierto punto redundante la exigencia de Martí en el sentido de que nuestros intelectuales se nutrieran con amplitud y libertad de distintas literaturas, y no de una sola, por encontrar que una relación de exclusividad en ese terreno no haría más que reforzar el servilismo intelectual. Este punto programático, sin embargo, se cumplió haciendo visible un comportamiento selectivo por parte de los escritores que no por eso dejó de confirmar el mandato ideológico que en la hora impusieron los centros metropolitanos: el cosmopolitismo. Aunque debe agregarse que fue, sin duda, Francia y la literatura francesa el norte del cosmopolitismo latinoamericano, en conformidad con la situación de “capital del siglo XIX” que ocupó París.

El cosmopolitismo del fin del siglo, como indicamos, no dejó de comportar una actitud selectiva por parte de los escritores, lo que explica, al mismo tiempo, su marcada ambigüedad. En efecto, si por una parte fue notorio el predominio casi absoluto de la cultura y la literatura francesas, por otra esa circunstancia permitió, como señaló Angel Rama, “algo que nunca había conocido el continente, ni antes ni después de Colón: la intercomunicación interna de la producción

literaria de las diversas áreas hispanohablantes a la que, escasamente, comenzó a vincularse Brasil”¹. Este proceso de articulación interna de la literatura del continente se estructuró sobre dos aspectos del proceso cultural respectivamente externo e interno que reproducen la ambigüedad del cosmopolitismo.

El primero de ellos es el papel propiciador que, como “polo de religación externa” de la producción literaria del continente, desempeñó París a partir de la segunda mitad del XIX. Punto de encuentro de la élite social e intelectual latinoamericana, se convirtió también muy pronto en centro de redistribución y difusión interamericana de la producción cultural y literaria de los distintos países, los cuales a través de París establecen un primer esbozo de funcionamiento orgánico en el que cada escritor toma conocimiento de la actividad de los otros. Por otra parte, el hecho de encontrarse todos sometidos a un mismo influjo, alineándose en torno a una misma estética y, prácticamente, identificándose con un mismo proyecto literario, permite explicar la vasta difusión del parnasianismo y simbolismo, así como del realismo y naturalismo en todo el continente reunificándolo desde el punto de vista estético, del mismo modo que la modernización refleja estaba homogeneizando sus sociedades urbanas desde el punto de vista socio-económico.

Pero, desde el punto de vista interno, esa labor de reunificación estética y redistribución de obras, también contó con la aparición y paulatina consolidación de una infraestructura editorial y de distribución concentrada en las ciudades del continente, principalmente periodística y hemerográfica, que el proceso de modernización y el crecimiento de la población urbana afianzó definitivamente, siendo ella la base real sobre la que se llevó a cabo la modernización literaria. En efecto, esa infraestructura hizo posible el desarrollo de una base propia de sustentación: la formación de un público, lo que permitió consolidar un gusto que obedeció a la misma tensión de lo cosmopolita y lo local y a través del cual se modeló el trabajo de los escritores. Cumplido ese supuesto, o simultáneamente a su cumplimiento, el continente asiste a la paulatina articulación interna de su sistema literario, primero a escala urbana y posteriormente a escala nacional, lo que permitió la agilización de la circulación de obras y la promoción de autores de todo el continente, principalmente a través de la actividad periodística, desde que prácticamente todos escribieron para los grandes periódicos de la época. El desarrollo del periodismo en todas las grandes ciudades del continente, desempeñó un papel determinante en este proceso en la medida en que hizo posible el establecimiento de vínculos orgánicos entre los escritores y el público formado por las

1. Angel Rama, Introducción a la antología *Clásicos Hispanoamericanos*, Madrid, Círculo de Lectores, 1974.

heterogéneas masas urbanas (las primeras que conocía el continente), al mismo tiempo que sirvió como campo de experimentación y definición de un lenguaje literario. Permitió igualmente la constitución de formas literarias peculiares, como la crónica que notoriamente se distanciara del modelo francés original, a través de las cuales se realizaron las primeras indagaciones críticas en un sentido moderno del funcionamiento de la nueva sociedad.

ARTESANATO MACHADIANO

La importancia que tuvo el cultivo sistemático y renovador de la crónica en el desarrollo de la conciencia literaria y para la propia escritura de Machado de Assis, quien fue uno de sus principales exponentes en el Río de Janeiro del fin del XIX, llevó a Sônia Brayner a considerarla como el "artesanato literario" de Machado, quien la convirtió en un espacio de reflexión y experimentación de recursos poéticos y narrativos que luego trasladó al cuento y la novela:

"Nasceu a crônica brasileira no século XIX, em espaço dedicado ao comentário, ao entretenimento do dia-a-dia da vida da cidade e do país, ocupando a secção denominada *Folhetim*, suficientemente protéica, a fim de abarcar romance, conto, crônica e até mesmo poesia. E sob a égide deste hibridismo que passa a ser considerada um gênero literário, ganhando importância no espaço jornalístico, a ponto de ir, mais no final do século, assumindo o lugar do romance de aventuras, ainda romântico por excelência".²

Como espacio de reflexión, exploró en él los límites y la especificidad de la crónica. Su análisis se concentró en su situación ambigua que la coloca entre la historia y la narrativa, de las que tanto se distancia como se aproxima. En efecto, Machado distinguió entre el historiador y "el contador de historias", que es la forma como caracteriza la actividad del cronista, el cual, liberado del prurito de exactitud en el registro de los hechos que caracteriza la actitud del historiador, se distingue de él por la relación peculiar que establece con la materia con la que trabaja. No se trata, por cierto, de indiferencia respecto a los hechos —de los cuales no puede prescindir—, sino más bien de una forma peculiar de relacionamiento con ellos; éstos, en cuanto materia del cronista, "ingresan" a su ámbito, abandonando el universo originario al que pertenecen para insertarse en el flujo de una subjetividad que los transmuta en materia significativa, subordinándolos a una finalidad y a un punto de vista inéditos. No es, pues, el hecho en sí mismo y en cuanto tal lo que ocupa al cronista, sino la potencialidad del mismo para soportar ciertas generalizaciones, esto es: para ser transmutado en

2. Sônia Brayner, "Metamorfoses machadianas", en: Alfredo Bosi et al., *Machado de Assis (Antología e estudos)*, São Paulo, Atica, 1982.

"historia contada". "Um historiador de quinzena, que passa os dias no fundo de um gabinete escuro e solitário, que não vai às touradas, às câmaras, à rua do Ouvidor, um historiador assim é um puro contador de histórias".³

La percepción de los hechos que posee este contador de historias difiere sensiblemente de la del historiador. Esa diferencia obedece a dos maneras distintas de insertar la propia actividad y el discurso de cada uno de ellos en el flujo social en virtud de sus respectivos orígenes que remiten a estratos y circunstancias sociales también distintas: "O historiador foi inventado por ti (leitor), homen culto, letrado, humanista; o contador de histórias foi inventado pelo povo, que nunca leu Tito Livio, e entende que contar o que se passou e só fantasiar".⁴

Contar historias es, pues, fantasear, lo que significa también subrayar la fuerte subjetivación en el tratamiento de los hechos que realiza la crónica y que el mismo Machado de Assis registra: "Não gosto que os fatos nem os homens se me imponham por si mesmos. Tenho horror a toda superioridade. Eu é que os hei de enfeitar com dous ou tres adjectivos, uma reminiscência clássica e os mais galões do estilo. Os fatos, eu é que os hei de declarar transcendentales; os homens, eu é que os hei de aclamar extraordinarios".⁵ La materia, pues, con la que trabaja el cronista es el *hecho subjetivado*, conformado por su peculiar visión del mundo y por su colocación ante la sociedad. Desde este punto de vista como es manifiesto, la crónica se aproxima extraordinariamente al trabajo literario aunque, como ya se ha señalado, no alcance a identificarse completamente con él en virtud de que se encuentra originariamente circunscrito por precisas coordenadas espacio-temporales de las que no puede sustraerse sin que ese acto implique su propia negación. De tal manera que, si "contar historias" significa principalmente, como dice Machado, fantasear, hay que señalar las limitaciones que le son consustanciales y que la distancian al mismo tiempo del ejercicio creativo de la fantasía en que consiste el trabajo literario.

Lo que no fue un obstáculo para que la crónica se transformara con Machado de Assis en un campo de experimentación de recursos narrativos e incluso en un género literario propiamente dicho con profundas repercusiones en el campo de la ficción que hicieron posible la profunda renovación del discurso narrativo de su tiempo y la modernidad del conjunto de la obra machadiana. Esta incidencia de la crónica en la cuentística y en las novelas de Machado de Assis, condujo a Sônia Brayner a caracterizarla como el "laboratorio ficcional". Un estudio,

3. Machado de Assis, *Crónica del 15-3-1877*. Citado por Sônia Brayner, "Metamorfoses machadianas".

4. Machado de Assis, *Crónica del 15-3-1877*.

5. Machado de Assis, *Crónica del 10-7-1892*.

desde este punto de vista, del conjunto de la narrativa latinoamericana del período, tal vez permita verificar que fue esa la función que, en general, desempeñó la crónica en el proceso de modernización de la literatura del continente al lado del cosmopolitismo que la homogeneizó desde la perspectiva estética.

En el ámbito específicamente brasileño, la crónica desempeñó indudablemente esa función, aunque sea con Machado de Assis que se haga posible su más nítida comprobación. En efecto, el citado estudio de Sônia Brayner sobre el Machado cronista, registra con precisión casi cronológica la forma cómo la escritura machadiana se metamorfosea en la crónica en escritura literaria consolidando las características del género y convirtiéndola al mismo tiempo en campo experimental. Esa función experimental contribuyó decisivamente a aproximar la crónica al campo literario absorbiendo sus recursos retóricos: "A crônica serve-lhe para o teste de um verdadeiro arsenal poético —dice Sônia Brayner— de que lança mão com a eficiência consumada de bom conhecedor dos efeitos da retórica sobre o interesse do leitor. Adjetivação insólita, deslocação de predicados, citações eruditas, metáforas ousadas e coloridas de ironía, formas paradoxais e parodias de escrituras alheias vão estimular uma tarefa cujo material volátil e dispar torna ben difícil".⁶ Al mismo tiempo, y debido a ese enriquecimiento de sus recursos, la crónica constituye también un territorio de encuentro con el lector, espacio dialógico destinado a testar los canales de comunicación entre los escritores y el público. En este sentido, como antes señalamos, la crónica desempeñó un papel fundamental en la consolidación del sistema literario propio, entendiendo por tal, como señaló Angel Rama siguiendo los trabajos de Antonio Cândido, "un sistema coherente con un repertorio de temas, formas, medios expresivos, vocabularios, inflexiones lingüísticas, con la existencia real de un público consumidor vinculado a los creadores, con un conjunto de escritores que atienden las necesidades de ese público y que por lo tanto manejan los grandes problemas literarios y socio-culturales".⁷ En la articulación de ese sistema, sabemos que la obra de Machado de Assis ocupa un lugar relevante como fundador de la novela moderna latinoamericana, y dentro de su obra la crónica, que practicó a lo largo de toda su carrera con un sentido renovador, se transformó en un espacio de examen y discusión tanto de los problemas estéticos planteados por el proceso modernizador como de los específicamente literarios. En efecto, "a crônica —dice más adelante Sônia Brayner— é para seu artesanato ficcional um campo excepcional de experiências, onde testa a validade das formas na captação do interesse do leitor e na autenticidade de criação do autor. No diálogo de

6. Sônia Brayner, *Op. Cit.*, pág. 432.

7. Angel Rama, *Rubén Darío y el modernismo*, Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la U.C.V., 1975, pág. 15.

seu tempo auscultava as principais idéias em voga, oficiais ou não oficiais, questionava os novos nascimentos, os embriões futuros, avaliava a capacidade de sobrevivência e desenvolvimento".⁸ Colocada por Machado de Assis en este nivel de elaboración, la crónica alcanzó autonomía como expresión literaria, lo que hizo posible la consolidación de una compleja tradición en el Brasil a la que han contribuido casi sin excepción los más lúcidos representantes de su narrativa y poesía.

Tras alcanzar la autonomía como género literario, la crónica continuó habitando el escurridizo territorio de las fronteras con la ficción, prestando sus recursos a la construcción de textos fundamentales de la literatura brasileña a los que la crítica no ha dejado de señalar su tesitura resbaladiza, su factura más o menos espúrea junto con su indiscutida importancia y representatividad. Es el caso específicamente de la primera novela de Graciliano Ramos, *Caetés*.

CAETES: EL ESTATUTO INCIERTO DE LA FICCIÓN

El intenso contacto entre la crónica y la ficción durante la fase de formación de la moderna literatura latinoamericana puede verificarse en las obras de la mayor parte de los autores de la época, incluso en los de más alta representatividad artística. En Brasil, por ejemplo, vimos cómo se hace patente esa vinculación en la obra de Machado de Assis, quien cultivó el género durante toda su vida de escritor. En las obras de otros autores posteriores, como *Recordações do escrívão Isaías Caminha* y *Os Bruzudangas*, ambas de Lima Barreto, ese vínculo permitió a la narrativa explorar otros niveles de eficiencia de la escritura literaria. En la primera de ellas —ya que la segunda asume más abiertamente las formas canónicas de la crónica trasladándolas a un código satírico—, la estructura autobiográfica de la narración deja espacio para intercalar, como recurso retórico de verosimilitud, algunos tipos humanos y situaciones narrativas virtualmente acabados y concluidos que por sí mismo constituyen representaciones convencionales y reconocibles del mundo. Es el caso, por ejemplo, de los primeros capítulos de la novela, en los que se narra la llegada del personaje central a Río de Janeiro: en ellos se coloca al lector ante una galería de personajes que reproducen en sus detalles los patrones de una escritura y un tipo de representación ya codificada de la tumultuosa vida urbana del Río de Janeiro de finales del siglo pasado y comienzos del actual. Las pensiones que acogen la inmigración rural hacia la ciudad en busca de mejores oportunidades, se transforman en escenarios en los que se movilizan tipos característicos: desde el recién llegado —Isaías Caminha— que ve cómo sus sueños se transforman en escarnio y amargas, has-

8. Sônia Brayner, *Op. Cit.*, pág. 432.

ta el malandro de oscuras ocupaciones que ha aprendido que sobrevivir en la ciudad es, ante todo, poner en juego una gimnasia de rapiña. Personajes y situaciones que muy poco tienen de invención y originalidad artística, y que como recursos narrativos responden a un código compartido por escritores y lectores y cuya eficacia había sido puesta a prueba por la crónica periodística desde sus orígenes y cuya gravitación sobre la narrativa se extenderá mucho más allá del divisor de aguas que representó para la literatura brasileña la renovación modernista de los años veinte.

Intentaremos verificar esta hipótesis examinando el personaje femenino principal de *Caetés*, publicada en 1933.

La primera redacción de *Caetés* se remonta a los años de 1926-1927. Esa circunstancia la hace contemporánea de algunas de las obras mayores del modernismo brasileño, así como de los manifiestos *Pau-Brasil* y *Antropofagia* en los que se expusieron las propuestas estéticas más avanzadas del movimiento.

Esta coincidencia podría sugerir una filiación de *Caetés* a las propuestas estéticas del modernismo. En realidad, no hay tal; la gestación de la novela, tanto como la propia formación intelectual de Graciliano Ramos, transitan caminos singulares que lo colocan en las antípodas de las propuestas modernistas y lo hacen ajeno a los desvelos innovadores que son patentes en las obras de sus representantes. Lo cual no le impidió ser, al lado de *Menino de Ingenio* (1932), de José Lins do Rego y de las primeras novelas de Jorge Amado, una de las obras de referencia obligatoria en el estudio de la novela social de los años treinta en el marco del auge del movimiento regionalista en el Brasil.

Sin embargo, por contradictorio que pueda parecer, la crítica concuerda en señalar que aún en ese contexto, *Caetés* se diferencia del conjunto de obras que integran ese movimiento, e inclusive de las restantes obras del mismo autor publicadas en el curso de la década de 1930 (*São Bernardo*, 1934, *Angústia*, 1936, *Vidas Secas*, 1938), por el hecho de no presentar, como indicó Lêdo Ivo, "qualquer emblema de invocação literária. Muito pelo contrario, vemos o autor, a cada passo, obedecer a um conjunto de regras preclaras e consabidas, embora as tinja com a marca do tempo e do lugar e com o vigor e o rigor de sua contribuição pessoal".⁹

Su fuerza, por el contrario, radicaría en el lenguaje, estricto y depurado, así como la cosmovisión sin concesiones y en la actitud irónica y hasta cruel con sus personajes, lo que permitió al autor la construcción de un universo novelesco que se inscribe críticamente en el paradigma realista y de denuncia que fue la marca de "la novela del treinta" en el Brasil.

9. Lêdo Ivo, "Um estranho no ninho", en: *50 anos do romance Caetés*, Maceió, Dep. de Assuntos culturais/SEC, 1984, pág. 61.

Incluso si se examina desde el punto de vista de la historia que desarrolla, *Caetés* reitera una de las temáticas más frecuentadas por la tradición romántica y realista del XIX, tanto europea como brasileña, la del adulterio, con la sola aportación de su traslado al contexto más o menos sórdido de una pequeña ciudad de la provincia del Brasil. El señalamiento es, de Lêdo Ivo: "Romance de vilarejo ou aldeia, *Caetés* apresenta em sua intriga um dos temas mais explorados pelo romance realista do século XIX, que é o do adultério; e não precisamos lembrar aqui a longa lista de seus cultores, desde Stendhal a Balzac, Tolstoi a Flaubert, Zola a Anatole France, Eça de Queiroz a Machado de Assis".¹⁰

En realidad, esta lista es al mismo tiempo un mapa de las referencias literarias que manejó Graciliano Ramos y que, sin duda, confluyen en la construcción de *Caetés*. Formado, en efecto, en la lectura de la tradición realista europea del XIX y particularmente vinculado a Eça de Queiroz y Machado de Assis en el ámbito de la lengua portuguesa, Graciliano Ramos, casi por decisión propia, no fue atraído por la renovación de la novela que llevaron a cabo Joyce, Proust, Henry James, etc., hasta el punto de que "a moderna ficção ocidental deste século nunca interessou a Graciliano Ramos, que jamais leu à *La recherche du temps perdu*, de Proust (de quien condenava com indignada veemência seus gostos sexuais), *Ulisses*, de Joyce, a trilogia *USA* de John dos Passos, ou outros romancistas essenciais de nosso tempo. Nem mesmo a transição ocorrida no fim do século passado e nas décadas iniciais deste século, com Joseph Conrad e Henry James, tinha o dom de atrair a curiosidade, o interesse e a simpatia de Graciliano Ramos, sempre fiel aos seus modelos preclaros".¹¹

De acuerdo con estas indicaciones, podríamos decir que *Caetés* ocupa una posición singular en la geografía literaria brasileña de la época. Con una resolución casi programática, su autor se coloca, como dijimos antes, en las antípodas de la renovación artística modernista, aunque no necesariamente al margen de la conciencia literaria moderna. De allí que de ningún modo pueda hablarse por ello de una actitud anacrónica o meramente pasatista (lo que indicaría simplemente ausencia de conciencia literaria), como lo comprueban el lenguaje preciso y cortante de la novela y la distancia irónica en que se coloca respecto a sus personajes y situaciones. Su rigurosa conciencia artística la atestigua la actitud crítica y sin concesiones que tuvo respecto a su propia novela, de la cual fue el primero en señalar los límites y defectos de construcción, así como también el primero en proponer su re-
futación con la publicación de *São Bernardo*, en 1934.

10. Lêdo Ivo, *Op. Cit.*, pág. 61.

11. Lêdo Ivo, *Op. Cit.*, pág. 64.

A partir de entonces, podemos decir que la identificación por parte de la crítica brasileña de las limitaciones de *Caetés* no han hecho, en gran medida, sino abundar en lo que tanto explícita como implícitamente señaló el propio autor. Y como las paradojas parecen ser una constante en la historia de esta novela, esa actitud de la crítica ha sido paralela al reconocimiento de su importancia en el marco de la narrativa moderna brasileña. Es el caso, por ejemplo, de Wilson Martins, quien se ha referido a ella señalando al mismo tiempo sus límites y potencialidades: "Embora o episódio de amor se desenrole um pouco superficialmente demais, evitando o autor explorá-lo em todas as suas consequências literárias, evitando visivelmente *enriquecer* os personagens com uma capacidade de emoções em que o próprio romancista parece não acreditar, não há nenhuma dúvida de que poucas vezes o romance brasileiro poderá apresentar exemplo tão magnífico de verossimilhança verdadeiramente convincente".¹²

Caetés, en efecto, pudo haber sido el mayor romance brasileño, como señala Wilson Martins; indicando también que no lo fue sólo a causa del *esquematismo* en el diseño de los personajes y en el desarrollo de la historia, lo que le impidió profundizar en el análisis de las situaciones y en la psicología de los personajes. Ahora bien, ese esquematismo no se debe al desdén que irónicamente proclamó el autor por la literatura y los literatos, ni a su escepticismo respecto al modernismo paulista y la estética moderna. Tampoco es una consecuencia de la posición estética e ideológica de Graciliano Ramos, aunque una actitud de compromiso ideológico rige, sin duda, su concepción de la literatura y de su función.

Caetés se sustenta sobre dos líneas maestras: por una parte, como ya ha sido observado, la influencia marcante de la tradición realista y la plasticidad con que la misma se adaptó al compromiso con la problemática social que caracterizó en todo el continente a la narrativa regionalista. Este aspecto ya ha sido suficientemente examinado por la crítica.

Pero, por otra parte, deben señalarse otras determinaciones provenientes de las circunstancias en las que se consolidó el sistema literario en América Latina. Ese proceso, como señalamos antes, se encuentra íntimamente vinculado al desarrollo del periodismo literario y a las funciones que éste desempeñó en el proceso de formación de la nueva sociedad, en la definición de las diversas posturas ideológicas que traducían las aspiraciones de sus diversos sectores y en el examen de la propia realidad urbana, dando forma a los conflictos y debates originados por la modernización de la sociedad. Es en el periodismo literario que se coloca el desarrollo y transformación de la crónica, la cual

12. Wilson Martins, "Graciliano Ramos, o Cristo e o Grande Inquisidor", en: posfacio a la edición de *Caetés*, Río de Janeiro, Record, 1984.

proporcionó uno de los más eficaces modelos de aprehensión de la realidad y del que se nutrirá la novela y el cuento en América Latina. Desde el punto de vista de la consolidación de una narrativa realista y crítica tras la superación del esteticismo parnasiano y simbolista y que se colocó escépticamente ante las estéticas de vanguardia, la crónica y su galería de *tipos* peculiares constituye un punto de referencia obligante.

El mismo Graciliano Ramos, como sabemos, practicó el género con asiduidad, como se puede verificar en las páginas de *Linhas Tortas*, que recoge las crónicas publicadas por el autor desde 1915 hasta 1952.

Como ejercicio de fijación de personajes tipos, destacan en esas páginas el vendedor de periódicos, los criados y criadas, el literato, la mujer que pide limosna para santos, el vendedor de loterías, el juez corrupto (texto de 1921 donde aparece por vez primera un personaje de *Caetés*, Manuel Tavares, de cuya puesta en libertad João Valerio acusará al Dr. Castro, también juez).

El problema de la construcción de los personajes en *Caetés* es, tal vez, el que más ha llamado la atención de la crítica, y entre ellos, los personajes femeninos. "De onde teriam vindo essas louras que, através da ficção de Graciliano Ramos, invadiram Palmeira dos Índios?",¹³ se pregunta Lêdo Ivo; y su respuesta viene a confirmar una tradición de lecturas de la primera novela de Graciliano Ramos: "De certo o modelo ou inspiração do romancista é Eça de Queiroz e, na galeria deste romancista que foi um dos seus preferidos, a loura e também Luisa e também adúltera de *O primo Basílio*".¹⁴ Sin embargo, la aparición casi obsesiva de rubias transitando las páginas de un escritor que alabó el realismo del propio Eça de Queiroz y su versión radical y cruda en las páginas del primer Jorge Amado y en las de la joven Raquel de Queiroz, llaman la atención por la forma como su presencia anómala parece negar la estética que admiraba en ellos y que fue también la suya.

Singulares en este sentido son, no sólo las heroínas de sus novelas, sino también algunos de sus personajes masculinos. João Valerio nos informa: "tenho o nariz bem feito, os olhos azuis, os dentes brancos, o cabelo louro";¹⁵ por su parte el narrador de São Bernardo se describe como "vermelho e cabeludo". ¿De dónde, en efecto, habrán venido tantos rubios para protagonizar la narrativa más convincente y artísticamente radical del regionalismo brasileño del treinta?

La cuestión puede ser examinada desde el punto de vista de una sociología de la difusión literaria. La doble vertiente de referencias que condiciona la escritura de Graciliano Ramos que antes mencionamos,

13. Lêdo Ivo, *Op. Cit.*, pág. 61.

14. Lêdo Ivo, *Op. Cit.*, pág. 61.

15. Graciliano Ramos, *Caetés*, Río de Janeiro, Record, pág. 23.

puede ser examinada, aunque sea en términos generales, a través de los canales que fijaron en el imaginario del público y el escritor culto brasileño algunas modalidades características de representación literaria del mundo.

En primer lugar, la filiación de Graciliano Ramos a la tradición realista, de cuyas obras toma los rasgos esenciales de sus personajes femeninos. En efecto, la forma como Graciliano Ramos se apropia de esos personajes para ponerlos a actuar en su narrativa puede ser descrita menos en términos de influencias o de afinidades estéticas o estilísticas con los modelos europeos, que como una citación de un tópico ya conocido por el lector o como la inclusión de un "lugar común", casi un estereotipo, que el lector culto comparte con el escritor y que forma parte de una determinada cultura literaria, la cual incluye un modo de plantear los problemas humanos, una tipología de situaciones y desenlaces ya interiorizados a través del consumo también común de las obras de la tradición realista europea como parte de la herencia cosmopolita de la cultura brasileña desde el romanticismo. Los canales a través de los cuales esos "lugares comunes" se fijaron en el imaginario del público culto brasileño, fueron variados, pero con certeza debe contarse entre ellos y entre los de mayor peso, el consumo masivo de literatura extranjera, y principalmente francesa, tanto en idioma original como en las traducciones, que ya en la década del treinta había puesto en contacto con esas obras a un vasto público de habla portuguesa —entre ellos al propio Graciliano Ramos. Y en segundo lugar, a escala más amplia, la versión masificada y altamente estereotipada de aquella cultura literaria que divulgó el periodismo literario, principalmente a través de los folletines, a cuyo influjo tampoco escapó Graciliano Ramos, como él mismo recuerda en su libro de memorias, *Infância*.

La preeminencia de obras extranjeras y principalmente francesas en la formación del gusto del público urbano a lo largo de todo el continente ya ha sido estudiada por la crítica, la cual destacó su importancia para explicar la amplia y homogénea difusión del modernismo hispanoamericano y su equivalente brasileño, el parnasianismo y simbolismo. Por otra parte, ese punto de vista permitió poner en evidencia las equivalencias estéticas que regulaban el funcionamiento artístico y literario del continente, y que será nítidamente confirmado ulteriormente por la irrupción de las vanguardias de los años veinte y por la estética común que manejó la narrativa regionalista en ambos hemisferios lingüísticos.

Graciliano Ramos, otro autor de quien también se puede decir que hizo de la crónica, a su modo, un terreno de experimentación literaria, dejó irónica constancia de esa preeminencia de la literatura francesa en el Brasil y que obstaculizaba la difusión y valoración de la producción literaria propia. En una de sus crónicas recogidas en *Linhas Tortas*,

en efecto, propone irónicamente un medio para difundir las obras de autores brasileños entre el público culto, que consistía en hacerlas traducir al francés e imprimirlas en París para luego distribuirlas en Brasil como literatura extranjera, lo que permitiría venderlas a un precio más elevado y, adicionalmente, reportar beneficios económicos al escritor por su trabajo.

Desde nuestro punto de vista la tradición literaria europea, y específicamente la francesa, desempeñó para el escritor y el público brasileño de la época una doble función: no solamente contó como un modelo a través de la apropiación del cual se llevaba a cabo la inserción en el tronco de la moderna cultura europea y occidental, sino también, y principalmente, a partir de la tercera década de este siglo, cuando sus obras ya eran suficientemente conocidas y sus recursos suficientemente probados y asimilados por lectores y escritores, funcionó como un canal privilegiado de comunicación entre lectores y escritores cuando sus recursos retóricos ya se habían transformado en clichés o en estereotipos aptos para garantizar a los escritores el contacto con el lector culto. Ese contacto, en muchas oportunidades, fue garantizado por el "guiño de ojo" de una escritura convencional desde el punto de vista de los recursos retóricos que ponía en juego y que reiteraban la figuración de una conciencia estereotipada —lo que en la práctica constituye una cita, una alusión o una mera estimulación de la memoria del lector—, personajes, situaciones, relacionamientos ya codificados. Es en este sentido que también puede ser leída la Luisa de *Caetés*, aunque ya no se pueda decir lo mismo de la Magdalena de *São Bernardo*, dotada de mayor espesor psicológico y complejidad de carácter.

El caso de la heroína de *Caetés* es paradigmático de este mecanismo. Se trata de un personaje plano en torno al cual se desarrolla el relato pero que carece de densidad y del que muy poco sabemos como individuo. Por otra parte, su comportamiento previsible se encuentra encuadrado en las coordenadas de actuación prescritas por el modelo arquetípico de la "esposa adúltera". Fuera de su descripción física que responde a un ideal de belleza femenina estereotipado, nada más sabemos de ella que nos dé una pista de su densidad y complejidad psicológica. Apenas estos datos: "Tão linda, branca e forte, com as mãos de longos dedos bons para beijos, os olhos grandes e azuis. . ." ¹⁶ Esta descripción, a la que se agrega la relativa a su matrimonio —estar casada con "um velhote calvo, amarelo, reumático, encharcado de tisanas"— ¹⁷ es apenas enriquecida a la altura del capítulo catorce, cuando rechaza a João Valerio y tampoco es mucho lo que se agrega cuando, finalmente, cede a su acoso. Apenas al final de la novela, después

16. Graciliano Ramos, *Op. Cit.*, pág. 16.

17. Graciliano Ramos, *Op. Cit.*, pág. 16.

de la muerte de Adrião Teixeira y antes de desaparecer definitivamente, cobra cierto espesor y muestra una determinación de espíritu que si bien la hace más resuelta que João Valerio también la torna su equivalente al poner de manifiesto la fugacidad de sus sentimientos. Pero, a esa altura ya todo está acabado y la narración ha transcurrido, no teniendo al personaje Luisa como centro, sino apenas girando en torno al espacio que diseña su nombre. Espacio que, como hemos dicho, carece de atributos definitorios propios, lo que lo hace apto, por lo tanto, para ser rellenado por el lector con los atributos convencionales correspondientes. Su eficacia incuestionable en la economía del relato proviene justamente de esa función que desempeña. De allí que podamos decir que no se trata propiamente de un personaje capaz de imponerse al lector por su espesura y singularidad, sino justamente de un espacio "transparente" cuya eficacia resulta de su ausencia de determinaciones, o más bien de su capacidad para recibir determinaciones precodificadas por el modelo ideal o, más exactamente, de ser el punto en que cristaliza un estereotipo literario.

Si algo, pues, conocemos de Luisa, son sus características físicas, las cuales, como ya señalamos, no han dejado de llamar la atención de la crítica. En efecto, esa rubia de ojos azules, ¿cómo llegó a Palmeira dos Índios? En cuanto adúltera, esto es: como elemento funcional que articula la narración, ya la crítica estableció su linaje y determinó el itinerario que la condujo hasta las páginas de Graciliano Ramos. Pero, en cuanto tipo físico —aquel por el que sobresale en el relato—, si bien es cierto que Eça de Queiroz estableció explícitamente el modelo de las Luisas rubias, es posible todavía establecer con más precisión su proveniencia.

En efecto, las mujeres —rubias— de Graciliano Ramos no provienen solamente del universo novelesco de Eça de Queiroz y del muestrario de tipos elaborado por la tradición literaria desde el romanticismo, sino también de las estampas e ilustraciones de los folletines de los periódicos con los que el autor convivió desde la infancia y que fue una de las fuentes de información literaria más destacadas y empleadas por lectores y escritores. En *Infância*, Graciliano Ramos deja explícita constancia de la forma cómo las estampas de los folletines contribuyeron a modelar un tipo ideal de belleza femenina cuyos ingredientes podrían ser identificados uno a uno en las páginas de *Caetés*: la mujer inteligente que gusta de literatura (Luisa), los modos dulces y delicados, las estrellas y una cierta lejanía de esa belleza cuya posesión equivale a romper el hechizo. Escribe Graciliano Ramos en *Infância*: "Aos onze anos experimentei grave desaranjo (. . .). Foi então que vi Laura, num exame. Jovino Xavier fez-lhe perguntas comuns; notando-lhe a fortaleza puxou por ela e declarou a análise sem graça. Ouviu os discursos, recebeu os agradecimentos da professora e elogiou em demasia e inteligência e o progresso de Laura. Concordei.

Invadiu-me súbita admiração, que em breve se mudou numa espécie de culto.

"Mal percebi o rostrinho moreno, as tranças negras, os olhos redondos e luminosos. *O meu ideal de beleza estava nas donzelas finas e desbotadas, louras, que deslizavam à beira de lagos de folhetim, batidos pelos raios do luar, cruzados de cisnes vagarosos. Laura não possuía o azul e o ouro convencionais (. . .). Imaginei-a compondo histórias curtas, a folhear o dicionário, entregue a ocupações semelhantes às minhas (. . .) e afastei-a. Se ela tivesse próxima, não me seria possível concluir a veneração que ia se maquinando. Situei-a além dos lagos azuis, considere-i-a mais perfeita que as moças do felhetim*"¹⁸.

Pero, si la vida real puede dar lugar a esos contratiempos, nada impide que en la ficción se acumulen sobre un simple nombre todos los atributos requeridos, no tanto por el niño de once años que transfiguraba de ese modo a la compañera de escuela, sino por un imaginario colectivo internamente modelado por una madura y plenamente conformada cultura urbana a la que, en definitiva, la obra de Graciliano Ramos pertenece.

18. Graciliano Ramos, *Infância*, Rio de Janeiro, Record, pgs. 268/269 (subrayado nuestro).

Sobre la Escritura Poética: Cambio y Perspectivas Teóricas

RAUL MILLAN H.
IUPC

I

El reemplazo de las matrices poéticas convencionales planteó, a principios de siglo, una crisis dentro del sistema de la comunicación literaria: el fin de los criterios tradicionales distintivos de la poesía con respecto a la prosa. Los elementos diferenciadores de la poesía habían presentado cierta estabilidad a través de la historia literaria. Hasta el siglo XIX, se basaban en el aspecto fónico del discurso y estaban constituidos por un conjunto de reglas, concentradas sobre la medida silábica, el ritmo y la homofonía de los versos. En verdad, la poesía se distinguía por la presencia de formas discursivas de orden verso/estrófico; y con mayor precisión, por la presencia del verso caracterizado como "una repetición organizada en su sonoridad" (Tomachevsky, 1976).

En el siglo XX la noción tradicional de poesía entra en una fase de obsolescencia radical, como resultado paralelo de la crisis general de la institución artística. Desde el Renacimiento hasta el siglo XIX, los poetas y artistas eran considerados hombres cultos, con habilidades adquiridas mediante un proceso de formación académica. En ese sentido, los objetos poéticos se entendían a la luz de las ideologías estéticas formuladas a través de las Poéticas de Horacio, Boileau, Hugo, etc. El academicismo artístico —decíamos— llega a una etapa de absoluto agotamiento en los inicios del siglo XX. La vanguardia determina como arte las diversas manifestaciones de la creatividad infantil (los dadaístas realizan las primeras exposiciones de pintura infantil,

poniendo al descubierto las convenciones de la perspectiva plástica tradicional). Por otra parte, la vanguardia no concibe el arte como una facultad privilegiada de las "naciones cultas" (los cubistas, en la búsqueda de la realidad geométrica de los objetos, se apoyan en modelos del arte negro africano, anteriormente discriminado como trivial); además, la noción de arte se extiende a la producción de los pueblos primitivos y de los enajenados mentales (los surrealistas conceden gran importancia al mundo espontáneo de la locura y el sueño, como vías de liberación total y de afirmación de lo instintivo). Con la vanguardia cristaliza, de manera definitiva, el repudio de los artistas a la formación académica y al arte convencional; Marcel Duchamp, autor del *ready-made*, dirá que cualquier objeto manufacturado podrá alcanzar dignidad artística por la simple preferencia del autor.

Dentro de este proceso se afirma el cuestionamiento del verso como elemento clave para la distinción de los discursos poéticos. El problema literario instituido tendrá que ver con la generalización de una escritura poética libre de pautas métricas, pero distinta de la prosa. Sin embargo, el reemplazo del verso métrico por estructuras expresivas problemáticas (verso libre o prosa métrica), no sucedió de manera violenta. La razón del cambio estuvo, según Genette (1972), en la sustitución progresiva de los medios auditivos/orales de la comunicación literaria. En efecto: a partir del romanticismo el condicionamiento de la lectura en voz alta se fue debilitando y la lectura silenciosa suplantó las formas orales de la comunicación poética. Más tarde, Mallarmé experimentará con las posibilidades artísticas del grafismo y la impresión tipográfica, descubriendo la página en blanco como espacio de silencio, donde los signos adquieren organicidad a través de un "espaciamiento de la lectura". En el siglo XX la existencia fónica del poema dará paso a la presencia gráfica del texto; la percepción auditiva de la poesía perderá vigencia; se impondrá un modo de percepción visual del objeto poético. La práctica del caligrama, en Apollinaire, revelará este desplazamiento decisivo en la escritura poética, que apunta hacia una nueva distribución espacial de los signos: la poemografía.

En otro sentido, la poesía se ocupará de temas inéditos que rompen con la *mimesis* (o imitación de la naturaleza) de los autores clásicos. Los nuevos temas girarán en torno a lo que Baudelaire llamó "el doloroso y glorioso decorado de la civilización", un mundo sin vestigios de naturaleza, el mundo de la gran ciudad. Entre otras cosas, las nuevas temáticas conducirán a una redefinición del concepto poético de la belleza; y asimismo, serán correlativas a la conclusión de las inveteradas polémicas sobre la "modernidad". En contra de la dialéctica romántica, que opone lo moderno a lo antiguo, encontraremos una concepción de la "modernidad" como comienzo absoluto (Cfr. Jauss, 1976).

En lengua castellana, la nueva poesía se generaliza alrededor de los años 20 y 30, coincidiendo con el posmodernismo. En Argentina, por ejemplo, aparecen los primeros números de las revistas *Proa* y *Martín Fierro*, donde colaboran figuras como Oliverio Girondo, Borges, Marechal, Macedonio Fernández *et alii*, opuestas a López Merino y Lugones quienes, entre otros, insisten en las pautas prosódicas de la poesía tradicional. Los poetas modernistas tratan de alcanzar la ilusión de la belleza, entendida como potenciación de los sonidos armoniosos del lenguaje; además, los modernistas creen en el sentido dado por ellos a sus poemas. Frente al modernismo, en cambio, habrá una escritura poética referida a la gran ciudad moderna, como un diseño novedoso del espacio y los signos poéticos, que obliga al lector a complementar el sentido de los textos. Esto no sólo dio cuenta de la crisis de la verificación convencional sino que también señaló otras dos cosas importantes: En primer lugar, planteó la incorporación del lector como elemento activo de la comunicación poética; y en segundo lugar, llevó a los poetas a abordar los problemas relacionados con sus propias prácticas de escritura.

II

En el siglo XX los Manifiestos serán sucedáneos de las Poéticas tradicionales. Ante la crisis de los criterios preceptivos, los Manifiestos se proyectan como esquemas de conocimiento aplicables a la nueva poesía. Independiente de sus contenidos programáticos, estas nuevas Poéticas revelarán cambios importantes en la emisión y recepción de los objetos literarios. Desde este punto de vista pueden señalarse algunas perspectivas claves; entre ellas:

a) Las Poéticas modernas se presentarán como intentos por redefinir la relación autor/lector. Hasta el siglo XVIII, las Poéticas informaban sobre determinados ideogramas estéticos, de evidente factura aristotélica y horaciana. Centradas en la relación norma/escritura, las Poéticas neoclásicas encontraban total vigencia dentro del mundo literario de las cortes europeas; y así, constituían su operatividad normativa dentro de comunidades literarias cerradas (poeta y público cortesanos). La relación norma/escritura entra en receso con el advenimiento del romanticismo literario. En adelante, los poetas enfrentan a un público progresivamente anónimo; y en consecuencia, se afirma la necesidad de explicar con teorías propias el desarrollo de las escrituras experimentales. Ante el fracaso de los criterios preceptivos, aparecen una serie de Proclamas y Manifiestos, que responden a la necesidad de explicar los cambios habidos en la función y en las estructuras de la poesía. Iniciado el siglo XX, se habrá llegado a una reformulación de la base pragmática de la comunicación poética, o sea, del

nivel semiótico de la poesía en donde se relaciona el poeta con sus signos, y éstos, a su vez, con el lector que los consume. Quizás esto explique la vigencia actual de términos como lector/coautor, lector/cómplice, lector/hipócrita, y etc.

b) Las nuevas Poéticas se apoyarán en las reflexiones formuladas por los poetas (o los grupos) sobre sus propios sistemas de escritura. En Hispanoamérica, por ejemplo, Neruda planteará en 1935 el Manifiesto sobre una "poesía sin pureza", para diferenciar su producción de la llamada "poesía pura" española; y años después, Fernández Retamar expondrá sus ideas sobre la "poesía conversacional", para hablar de una escritura que utiliza los enunciados cotidianos del lenguaje como signos poéticos. Sin embargo, los programas expuestos a través de estas nociones ("poesía impura" y "poesía conversacional") pueden resultar limitados por dos razones: Primero, porque se basan en concepciones marcadamente subjetivas; y segundo, porque señalan únicamente la intención del autor y no los problemas literarios instituidos por los cambios semióticos y estructurales. De igual manera, parecen insuficientes otras nociones como "poesía exteriorista" (Cardenal) o "antipoesía" (Nicanor Parra). Así, el término "poesía exteriorista" se considera inadecuado para interpretar una escritura contrapuesta a las concepciones idealistas de Eliot y Pound, soslayando la "desviación poética" con una retórica vinculada a las leyes generales de la gramática. Según Rincón (1978), estas nociones no deben de ser tomadas como categorías interpretativas de la poesía. Por el contrario, son designaciones metafóricas planteadas por los poetas en el proceso de autoexplicación de su escritura; y no obstante, utilizadas por los investigadores como conceptos críticos.

c) En cuanto al poema, las nuevas Poéticas ponen en evidencia la sustitución del nivel fono/rítmico convencional por la captación de imágenes y metáforas. En el Manifiesto ultraísta, Borges propone la "reducción de la lírica a su elemento primordial: la metáfora". En todo caso, las Poéticas modernas confirman el abandono de los criterios centrados sobre el estrato fónico del lenguaje como rasgos fundamentales de la escritura poética. Además, indirectamente, dan cuenta del afianzamiento de los aspectos semánticos empleados como criterios distintivos de la poesía con respecto a la prosa. Por extensión, este hecho se confirma con el rescate de algunos autores del pasado a partir de los contenidos poéticos. En la celebración del tricentenario de la muerte de Góngora, los poetas españoles del 27, encabezados por Dámaso Alonso, acabaron con el mito del hermetismo del poeta cordobés, rescatando las imágenes del laberinto de metros y rimas. Algo similar ocurrió con los poetas metafísicos ingleses del siglo XVII.

Hoy, corresponde a la semiótica literaria estudiar, con mayor amplitud, los profundos y complicados aspectos de estos procesos.

BIBLIOGRAFIA

- GENETTE, Gerard (1972). "Lenguaje poético, poética del lenguaje". *Estructuralismo y literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- JAUSS, Hans Robert (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- RINCON, Carlos (1978). *El cambio actual en la noción de literatura*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- TOMACHEVSKY, B. (1976). "Sobre el verso". *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

De Duobus Amantibus
de Eneas Sylvio Piccolomini:
Influencias Clásicas

LUISA ISABEL RODRIGUEZ BELLO

INTRODUCCION

Eneas Sylvius Piccolomini, poeta, humanista, luego Papa (Pío II), escribió su única novela, *De Duobus Amantibus* en 1444. Su tema principal son los amores adúlteros de Euríalo y Lucrecia. Piccolomini expresa en el prólogo que escribía un libro moral, sin embargo en el curso de la narración, simpatiza y empatiza con los amantes. Es posible que él luego se diera cuenta de esto, ya que al convertirse en Papa, públicamente se arrepiente de haberla escrito, "Pudet erroris, paenitet male dictorum scritorumque, vehementer paenitet. . . Aeneam reicite, Pium suscipite".¹ Afortunadamente nadie prestó atención a las palabras del ya pontífice y su novela se convirtió en lo que modernamente llamamos un best-seller. Antes de finalizar el siglo XV, hubo 73 ediciones de *De Duobus Amantibus* en latín y fue traducida a las lenguas más importantes de ese tiempo.

El impacto de esta novela en la Literatura Universal fue grande y muy especialmente en la Literatura Española. Tuvo gran influencia en las novelas de Diego de San Pedro y en la *Celestina* de Fernando Rojas.

En este trabajo, no pretendemos hacer un análisis completo de *De Duobus Amantibus*, más bien, nos limitaremos a estudiar sus influencias clásicas. De estas influencias nos ocuparemos concretamente de dos aspectos:

1. *Bullarium Romanum* V. 173. See Bernardino Llorca y Ricardo García. *Historia de la Iglesia Católica*, vol. 3. Edad Media (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1967), p. 382.

1. La relación entre los nombres de los personajes y su función dentro de la novela con los autores que Piccolomini imita.
2. El estudio de las influencias de Ovidio y Virgilio por ser éstos los autores clásicos que más huella dejaron en la obra que pretendemos analizar.

I. LOS PERSONAJES DE "DE DUOBUS AMANTIBUS" DE ENEAS SYLVIO PICCOLOMINI Y LA TRADICION CLASICA

De Duobus Amantibus de Eneas Sylvio Piccolomini es una novela renacentista escrita en latín. Un análisis de la misma sería siempre incompleto si no se hacen serias consideraciones sobre sus influencias clásicas. Es más, ignorarlas sería correr el riesgo de entender poco o nada el marcado tono irónico de la misma. Este se fundamenta en el uso que hace Piccolomini de estructuras mítico-narrativas de la Literatura Clásica y de su habilidad para darles un nuevo sentido por medio de la degradación o mejoramiento de dichas estructuras.

De Duobus Amantibus es rica en ecos y alusiones literarias y mitológicas tanto a nivel del discurso como a nivel de la historia. Su tema principal son los amores ilícitos de Eurialo y Lucrecia. El paradigma mítico de estos amores se encuentra en la literatura de la antigüedad: la heroína que se enamora de un extranjero, como Dido, Medea, y luego sucumbe a consecuencia de la partida del amante.

La gran afinidad de *De Duobus Amantibus* con la Literatura Clásica se manifiesta no sólo a nivel de la lengua en que está escrita y en el sinnúmero de referencias a obras y autores de la antigüedad, sino en ese maravilloso juego irónico que el autor establece al derivar los nombres de los personajes y algunos elementos de sus funciones de personajes de la Literatura Clásica. Por lo tanto, sin pretender negar el valor intrínseco de la novela, es evidente que el soporte narrativo de *De Duobus Amantibus* se encuentra en la mitología, la historia y la literatura clásicas.

Lo anteriormente dicho justifica que se haga un análisis de las relaciones entre los nombres de los personajes y su función dentro de la novela, con personajes o patrones mítico-narrativos que Piccolomini imita.

Algunas veces, los patrones convencionales que Piccolomini sigue en su novela son fáciles de deducir puesto que, sin vacilar, él menciona autores como Ovidio y Virgilio. Otras veces, las relaciones entre los personajes y otros de la tradición clásica pueden ser detectados a través de las imitaciones o préstamos de Lenguaje del autor en quien Piccolomini se ha inspirado para crearlos. Así, actantes son introducidos en el mundo novelístico con las mismas expresiones con que fueron in-

roducidos en la literatura antigua. Otras veces, estas relaciones pueden ser determinadas, o bien porque los personajes en la novela cumplan roles similares o personajes de la historia, literatura o mitología clásicas, o, porque la conexión entre un personaje y otro evoque una conexión similar en la tradición.

El estudio de las adaptaciones y préstamos que Piccolomini hace de la literatura clásica ayuda a entender el estilo y significado de *De Duobus Amantibus*. Estos patrones clásicos pueden ser usados para determinar los diferentes niveles de significado así como su ironía y patetismo. Además, Piccolomini intencionalmente inserta su novela dentro de la tradición de amoríos; y de esta manera algunos de los elementos que él maneja son una recreación de estructuras narrativas de la Literatura Greco-Latina.

Algunos personajes de *De Duobus Amantibus* reflejan claramente patrones de la literatura antigua por sus nombres y sus funciones. El patrón mítico es a veces invertido, lo que puede crear tensiones en el lector, como veremos más adelante. En la novela, un personaje que evoca a otro de la literatura clásica es una débil versión, una sátira o parodia, o en muy pocos casos, una versión mejorada de su prototipo.

La Leyenda de Lucrecia, esposa de Collatino, es narrada por Tito Livio, I, 57, 9a., *Fasti II* de Ovidio y en *De Finibus II*, 66 de Cicerón. En la tradición clásica, la Leyenda de Lucrecia pertenece a aquellas de martirio de castidad. Ella es violada por Sexto Tarquinio, hijo del rey Tarquino el Soberbio, y, después de confesar el rapto a su padre y esposo se suicida, "Ego me etsi peccato absolvo, supplicio non libero; nec ulla deinde inpudica Lucretiae exemplo vivet".²

En la novela de Piccolomini, Lucrecia es lo opuesto a una mártir de castidad; se enamora de Eurialo y da rienda suelta a su pasión. En *De Duobus Amantibus* el martirio de la legendaria Lucrecia es mencionado en el momento en que ella, después de manifestar su amor por Eurialo a Sosías, le dice que la mejor manera de evadir el adulterio es a través del suicidio como otras figuras de la Leyenda lo habían hecho: "Decretum — ait Lucretia, mori — Admissum scellus Collatini uxor gladio vindicavit. . ."³ Estas palabras de Lucrecia reflejan la tensión entre la pasión amorosa y la pureza en relación con el amor casto. Sin embargo, en este momento de la narración, la Lucrecia de Piccolomini es diferente a la de la Leyenda aunque ella la mencione para seguir su ejemplo. Los elementos de la Leyenda de Lucrecia como mártir de castidad son: su inocencia, su fidelidad hacia el marido, la violencia física de que ella es víctima y, más aún, su coraje para confesar el rapto tanto a su esposo como a su padre y luego, el hecho de suicidarse como una

2. Livy, I. 58.

3. Piccolomini, *op. cit.*, p. 46.

manera simbólica de expiar su violación y mantener su castidad. En la novela de Piccolomini este patrón es invertido. Lucrecia no es ni inocente ni fiel a su esposo; tampoco tiene el coraje de matarse como una vía de escape al adulterio. Ella traiciona al marido y ni lo confiesa ni jamás piensa en la posibilidad de hacerlo. Ambas, la Legendaria Lucrecia y la de Piccolomini tienen un trágico destino. La primera se quita la vida por no ser capaz de sufrir el insulto de su violación. La segunda, muere prácticamente de amor por no tolerar la partida del amante; más aún, le pide que se la lleve consigo, olvidándose del honor y de su esposo. La Lucrecia de Piccolomini es derrotada ante la posibilidad de seguir a Euríalo y se deja morir. Su muerte ni ejemplifica ni simboliza algo, sino su propio drama personal. El motivo personal de su adverso destino está en contraste con el motivo trágico de la legendaria Lucrecia que yace en su sacrificio como símbolo de su compromiso con sus propios valores morales y sociales. Por lo tanto, la Leyenda de Lucrecia como patrón narrativo es invertida en la novela de Piccolomini. Como dijimos anteriormente, la inversión de un patrón mítico puede generar tensiones en el lector. Así, el lector que conozca la Leyenda de Lucrecia, como mártir de castidad, podría no esperar una conducta adúltera en la Lucrecia de Piccolomini. Esta expectativa que se anula en el propio acontecer novelístico ayuda a crear el tono irónico de *De Duobus Amantibus*.

La Lucrecia de Piccolomini es una mujer apasionada, infelizmente casada con un pobre hombre. Ella huye de su atmósfera marital y, finalmente muere a consecuencia de su relación adúltera con Euríalo. Por su gran pasión que la conduce a olvidarse de las normas sociales, Lucrecia, está más cerca de Dido y Medea que de una mártir de castidad. Sin embargo, ella nunca alcanza la fuerza dramática de tales heroínas. Probablemente el modelo que Piccolomini sigue para caracterizar a su Lucrecia es Helena de Troya. Ambas están casadas con hombres llamados Menelao a quienes ellas traicionan y son mujeres muy bellas y adúlteras. No obstante, sus destinos son diferentes.

Los nombres de Euríalo y Niso son inspirados en el famoso episodio de Euríalo y Niso en la *Eneida* de Virgilio. Este episodio muestra la tragedia de dos hombres virtuosos quienes son destruidos por el coraje de uno y por el apasionado amor del otro; se aman y juntos luchan al lado de Eneas, "His amor unus erat, pariterque in bella ruebant".⁴ Cuando Niso decide irrumpir a través de las líneas de batalla de turno para llevar un mensaje a Eneas, quien está fuera del campamento, Euríalo decide acompañarlo. Salen por la noche y matan a muchos Latinos. Al amanecer Euríalo fue capturado por el enemigo. El dolor de Niso lo hace olvidarse del peligro y trata de defender a

4. Virgil, *Aeneid*, 9. 182.

su compañero, pero lo único que logra con su resolución es ver la muerte de Euríalo y, luego, él también pierde la vida.

Piccolomini retiene del patrón virgiliano el hecho de que Niso es un fiel compañero de Euríalo. Al mismo tiempo él se aleja de Virgilio porque el gran amor que los conduce al sacrificio mutuo está ausente en *De Duobus Amantibus*. Aquí Euríalo funciona en pareja con Lucrecia por el amor que los une. Niso es sólo un ayudante tanto para Euríalo como para Lucrecia. El busca la alcahueta que lleva la primera carta de Euríalo a Lucrecia, carta que rompe el estado de ignorancia de los amantes acerca de la reciprocidad de su amor. Niso también arregla el encuentro de los amantes a través de la taberna. Sin embargo, Niso aportando esta ayuda, no arriesga su vida por el amigo como el Niso de Virgilio lo hace. Después de estos episodios, Niso no aparece más en la novela, ni siquiera cuando Euríalo está tan descorazonado por tener que abandonar a Lucrecia. Por lo tanto, el Niso de Piccolomini es sólo una versión degradada de su prototipo literario.

En la *Eneida*, la belleza de Euríalo es notoria, ". . . Euryalus, quo pulchrior alter non fuit Aeneadum Trojana neque induit arma".⁵ Piccolomini retrata a su Euríalo como un hombre bien parecido aunque él no intenta exagerar esta belleza por presentarlo como un hombre de común estatura, "non eminentis stature sed lete grateque habitudinis. . ."⁶ Piccolomini toma del Euríalo de Virgilio, la gran pasión que lo caracteriza, pero de una manera diferente. Euríalo, en realidad, ama a Lucrecia, sin embargo, este es un amor que flaquea por sus temores. El teme ser descubierto por Menelao; teme por su honor y perder el favor del César. Después de vivir un gran apasionado romance con Lucrecia, ella le ruega que se la lleve consigo. El no tiene el valor de sacrificar su prestigio en aras del amor. En él, las consideraciones sociales prevalecen. Así, la belleza física y espiritual del Euríalo virgiliano desaparece en *De Duobus Amantibus*. Ellos tienen en común que aman excesivamente, y se opone, en que el Euríalo de Piccolomini no tiene esa valentía y coraje para luchar por el objeto de su amor. El más bien, escoge la renuncia.

En el triángulo homérico que está presente en *De Duobus Amantibus*, es decir, Menelao, el traicionado esposo, Helena, la esposa adúltera, y Paris, el bello amante y raptor, Euríalo es el equivalente de Paris. En efecto, la leyenda del rapto de Helena es mencionada muchas veces en la novela. Paris y Euríalo son hombres bellos y más jóvenes que los esposos de sus respectivos amantes; son hombres extranjeros, y, el amor que ellos inspiran en sus amadas es suficientemente grande para hacerlas seguir una relación adúltera olvidándose de sus posi-

5. Ibid., 9. 182.

6. Piccolomini, *op. cit.*, p. 28.

ciones sociales. No obstante, Euríalo se diferencia de Paris en su ausencia de valentía para llevarse consigo a su amada, aun cuando ella se lo pide recordándole el coraje de Paris para raptar a Helena, "nam et filius Priami coniugem sibi raptu paravit: non iniuriaberis viro meo. . ."⁷ De esta manera, el Euríalo de Piccolomini es una versión degradada tanto del Euríalo de Virgilio como del homérico Paris.

La relación entre el Menelao de Piccolomini y el mítico Menelao es indicada por sus nombres y por varias situaciones similares. Ambos están casados con mujeres bellas y adúlteras. La belleza de Lucrecia es comparada con la de Helena, "non Helenam pulchriorem fuisse crediderem quo die Pariden in convivium Menelaus excepit".⁸ Ellos tienen hermanos llamados Agamenón. Sin embargo, el Menelao de Piccolomini es una vil versión de su arquetipo. En narraciones homéricas y post-homéricas, Menelao es un héroe. Uno de los famosos hijos de Atreo casado con Helena, hija de Zeus, el padre de dioses y hombres en la mitología greco-romana. De acuerdo a la Leyenda, Paris, quien era un invitado en el palacio de Menelao, rapta a la hermosa Helena de Troya. Esto fue afrenta suficiente para originar una guerra. En la guerra, aunque Menelao desempeña un papel secundario, él fue un valiente peleador. En la *Iliada*, libro III 373-382, Menelao casi mata a Paris en un encuentro que iba a poner fin a la guerra decidiendo quién se quedaría con Helena. Paris huye, ayudado por la diosa Venus, su protectora. Sin embargo, la ofensa de Paris a Menelao le cuesta la gran destrucción de Troya.

En *De Duobus Amantibus*, aunque Menelao es el esposo traicionado, el autor no simpatiza con él. El es presentado como un hombre que merece la traición de su mujer, ". . . Menelao praediviti nupta, viro, indigno tamen, cui tantum decus domi serviret, sed digno quem uxor deciperet et sicut nos dicimus, cornutum quasi cervum redderet."⁹ Además, desde el punto de vista de sus sirvientes, él es, "clamorosus, avarus et difficilis".¹⁰ De acuerdo al narrador, Menelao, como muchos hombres italianos, se preocupa mucho de que su esposa lo traicione con otro. El critica fuertemente esta preocupación y se burla de ella al presentar a Menelao como un ignorante de la traición de Lucrecia con Euríalo. Por lo tanto, a diferencia del homérico Menelao, el Menelao de Piccolomini es un hombre mediocre fácilmente engañado por su esposa. El no tiene ningún atributo de héroe. La brillante llama del héroe épico ha desaparecido completamente. Piccolomini también utiliza al homérico Menelao como un instrumento para ridiculizar a los terratenientes italianos quienes por dinero consiguen casarse

7. Piccolomini, *op. cit.*, p. 114.

8. *Ibid.*, p. 28.

9. *Ibid.*, p. 26.

10. *Ibid.*, p. 88.

con mujeres jóvenes y bellas; pero, por el amor no ser el soporte moral de su relación, viven bajo el temor de la infidelidad sin nunca darse cuenta de cuándo ésta sucede realmente.

Sosías en *De Duobus Amantibus* es un sirviente de la casa de Menelao. Este carácter está inspirado en Sosías, el sirviente y cocinero de Simo en la *Andria* de Terencio.

En esta comedia, Simo, para probar los sentimientos de su hijo, pretende que la boda de él con la hija de su amigo Cremes, quien está enamorado de Glycerio, se llevará a cabo. Simo le confiesa su plan a su sirviente Sosías, quien está a cargo de la cocina, para que arregle los preparativos de la fingida boda. Después de esto, Sosías no participa más en las complicaciones de la comedia. El Sosías de Piccolomini, es también un fiel sirviente, pero su rol en la novela es mucho más importante que el de Sosías de Terencio. En *Andria*, Sosías es la primera persona a quien Simo confiesa su plan. De la misma manera, Sosías es la primera persona a quien Lucrecia confiesa su amor por Euríalo. Sosías en *Andria* es un hombre reflexivo pero sólo tiene un rol pasivo. El es sólo un oyente atento de los planes de su amo. El Sosías de Piccolomini no es sólo un oyente atento sino que él también tiene esa tendencia a moralizar, como muchos esclavos de la comedia clásica tienen; él aconseja a Lucrecia a deshacerse de su pasión; también tiene el típico dilema de muchos esclavos de la comedia: dilema que es producto de los deberes del esclavo a dos amos, generalmente el anciano padre y el hijo, o el amo y la señora. "Prodame ego dominum meum? Iamque senex incipiam fallere, quod iuvenis adhorruí?"¹¹ Sin embargo, cuando Sosías ve que Lucrecia quiere sacrificar su vida para evadir el adulterio, cambia su primera actitud moralística y pretende que él la ayudará en su amor, "Temptemus hunc Eurialus et amorí operam demus".¹² Las intenciones de Sosías son darle largas a la situación, con la esperanza de que la pasión de Lucrecia disminuya; sin embargo, cuando se da cuenta que ella ha persistido en proseguir su amor adúltero, el rol de Sosías cambia. El dilema de su dividida lealtad se resuelve puesto que él decide permanecer fiel a su ama. La fidelidad de Sosías es producto del miedo y no de la devoción a sus amos. En efecto, como muchos otros sirvientes de la casa de Menelao, Sosías reconoce la fidelidad de Lucrecia pero, teme el deshonor que sobrevendrá en la casa de sus amos, si los amores de Lucrecia y Euríalo se descubren y concluye, "amet hera, nihil nocebit, si clam fiat".¹³ Después de esta reflexión, Sosías se transforma en el supervisor o alcahueta de las intrigas de Lucrecia para traicionar al marido.

11. *Ibid.*, p. 38.

12. *Ibid.*, p. 40.

13. *Ibid.*, p. 66.

Resumiendo podríamos decir que la relación del Sosías de Piccolomini con el Sosías de Terencio es expresada por sus nombres y por algunas situaciones paralelas, i.e., el hecho de que ambos son llamados Sosías y, además, son sirvientes; ellos también son las primeras personas a quienes sus amos revelan un secreto que motivará el futuro desarrollo de la historia. Para esta revelación Piccolomini usa la misma expresión Terenciana, "Sosia -- paucis te volo".¹⁴ Sin embargo, el Sosías de Piccolomini es una versión mejorada de su prototipo literario. El tiene muchas características de los esclavos en la Comedia grecolatina; tiene una tendencia a moralizar; tiene que decidir el dilema de fidelidad entre sus dos amos, asiste a su ama en las tareas para burlar al marido. Sosías no es un personaje humorístico, como muchos esclavos de la comedia, lo que es importante para definir la diferencia de géneros, es decir, la comedia como un género literario distinto de la novela.

Dromo es el nombre de un esclavo en *Andria* y *Heautimoroumenos* de Terencio, así como también en el *Amphitryo* de Plauto. Sin embargo la función de Dromo en *De Duobus Amantibus* es diferente a la del Dromo en las comedias de Plauto y Terencio. Probablemente Terencio es la fuente del Dromo de Piccolomini por las abundantes imitaciones y préstamos de lenguaje que Piccolomini hace de Terencio, y porque el otro sirviente de la casa de Menelao es inspirado en este autor. Sin embargo, Dromo en la novela de Piccolomini desempeña un rol que puede ser desempeñado por cualquier esclavo en la comedia clásica; él es fiel a Lucrecia, y su generosidad lo mantiene sirviendo en la casa de Menelao, aunque se queja de la tacañería de su amo; no participa directamente en las intrigas de Lucrecia, pero sin embargo ayuda a Sosías indirectamente a hacerlo porque cuando él es invitado por Sosías a abandonar su trabajo para esconder a Eurialo en la casa de Menelao, acepta con gusto. Además, a través del diálogo entre Sosías y Dromo, el lector conoce realmente acerca de la personalidad de Menelao y de que realmente merece la traición de la esposa. En efecto, el narrador ha expresado en los comienzos de la novela que Menelao merece ser traicionado, pero esto había sido un motivo ciego que es sólo aclarado por el diálogo entre los esclavos.

Otro de los personajes de la novela de Piccolomini que es derivado de fuentes clásicas es Achates. En la *Eneida* él es un fiel compañero de Eneas y en la novela de Piccolomini un fiel compañero de Eurialo. El Achates de Piccolomini es una versión degradada del Achates de Virgilio y no juega un papel muy importante dentro de la novela.

Nosotros podemos ver que los caracteres más importantes de *De Duobus Amantibus* son derivados de la tradición clásica. Aunque Piccolomini imita evidentes modelos clásicos, sus caracteres difieren

14. Ibid., p. 36.

grandemente de sus prototipos siendo mayormente, versiones degradadas de ellos, con la excepción única de Sosías. Estas variaciones de sus modelos confieren originalidad a los personajes de Piccolomini y ayudan a crear el tono irónico característico de su novela.

II. LA INFLUENCIA DE OVIDIO Y VIRGILIO EN "DE DUOBUS AMANTIBUS"

Hay una fuerte influencia Ovidiana en *De Duobus Amantibus* la cual se explica por la naturaleza de la novela misma. El amor es el elemento favorito de la narrativa de este autor y una materia en la cual él se considera un maestro, "me Venus artificem tenero praefererit amori."¹⁵ Ovidio le ofrece a Piccolomini modelos de Técnicas literarias y del estudio de la psicología femenina. Hay algunas ideas ovidianas en *De Duobus Amantibus* así como también numerosas referencias mitológicas.

Piccolomini no escribe un trabajo didáctico sobre el amor como Ovidio lo hace, aunque él está de acuerdo con Ovidio en que hay ciertas reglas que los amantes deben seguir para lograr una relación amorosa feliz. Así, nosotros oímos la voz de Piccolomini como un maestro del amor, en las palabras de Sosías a Lucrecia, "Primus sapientie gradus est non amare, secundus, ut sic ames, ne palam fiat."¹⁶ Porque de acuerdo a Sosías, si el adulterio es descubierto sólo ocasiona desgracia.¹⁷ El consejo de Sosías a Lucrecia es similar al consejo de Ovidio a sus lectores, "Si latet, ars prodest"¹⁸ Piccolomini demuestra este precepto ovidiano en el episodio de Pacoro, el cual es presentado en la novela como la antítesis del amor infortunado. Para el autor, Pacoro falla por su mala suerte y por no mantener su amor en secreto, lo que causa su destrucción, él tiene que enfrentar la justicia y luego huir de la ciudad para evadir a la justicia nuevamente. Pacoro no siguió el precepto enunciado por el narrador en los comienzos de la narración de su episodio, "ars est sive deceptio potius, ne verus amor palam fiat".¹⁹

Ovidio aconseja²⁰ a las mujeres traicionar a los esposos que las vigilan con tantos ojos como los de Argos. Piccolomini imita a Ovidio por usar una pictórica relación entre los cuidados de maridos por sus esposas y los numerosos ojos de Argos y compara el cuidado con que Argos cuidaba al toro de Juno, "nec tam diligenter bovem Iunonis Argus

15. Ovid, *Ars Amatoria*, 1. 7.

16. Piccolomini, *Historia de Duobus Amantibus*, ed. Doglio, p. 68.

17. Ibid., p. 66.

18. Ovid, *op. cit.*, 2. 313.

19. Piccolomini, *op. cit.*, p. 82.

20. Ovid, *op. cit.*, 3. 617-8.

custodivit, quam Menelaus iusserat observari Lucretiam.”²¹ Lucrecia viola este cuidado con todos sus trucos y en un encuentro con Euríalo, cuando Menelao aparece repentinamente, actúa como si estuviera siguiendo el precepto ovidiano, “spectet amabilius iuvenem, suspiret ab imo/femina, tam sero cur veniatque roget.”²² Así, Lucrecia recibe a Menelao como una esposa abnegada aún cuando él interrumpe el encuentro con su amante: finge alegría al verlo y le manifiesta que la hace infeliz con su ausencia.²³

En *De Duobus Amantibus* se asume que los dos personajes principales han leído a Ovidio. Euríalo le dice a Lucrecia en una de sus cartas, “Si tu Ovidium legisti, invenisti. . .”²⁴

Así como Ovidio²⁵ le dice a sus lectores que el hombre debe ser el primero en iniciar una relación amorosa y que una carta puede ser un instrumento tanto para abrir la comunicación como para explorar los sentimientos de la mujer hacia él, en *De Duobus Amantibus*, Euríalo, ignorando que Lucrecia también lo ama, le envía una carta que inicia el diálogo entre ambos. Ovidio también aconseja²⁶ que la carta debe ser escrita en términos familiares, —precepto que Piccolomini sigue fielmente en su novela.

La idea de Ovidio de que la belleza es perecedera, “bonum fragile”,²⁷ y de que la gente joven puede hacerla más completa a través del cultivo de la mente, es reproducida por Piccolomini. Así Euríalo le dice a Lucrecia que la belleza no es eterna y que para él no tiene ningún valor si no está acompañada de valores morales e intelectuales, “formam fore delectabile bonum, sed fragile caducumque, et cui nisi pudor assit, nihil pretil derur”.²⁸ Ovidio considera algunas características psicológicas de las mujeres enamoradas, así como la lucha de una mujer por mantenerse casta aunque internamente desee lo contrario, “quae cum ita pugnaret tamquam quae vincere nollet”.²⁹ Esta idea es también expresada por Piccolomini. En el primer encuentro amoroso de Lucrecia con Euríalo, ella primero se resiste a entregarse, aunque luego se somete a su deseo. El autor, parafraseando a Ovidio, comenta,

21. Piccolomini, *op. cit.*, p. 62.

22. Ovid, *op. cit.*, 3. 675-6.

23. Piccolomini, *op. cit.*, p. 90.

24. *Ibid.*, p. 58.

25. Ovid, *op. cit.*, 2. 233.

26. *Ibid.*, I, 455-6.

27. *Ibid.*, II, 113.

28. Piccolomini, *op. cit.*, p. 50.

29. Ovid, *Amores*, 1. 5.

“acceptaque mulieris veste pugnantem feminam, quae vincere nolebat, abs negotio vincit.”³⁰

Piccolomini ofrece el concepto ovidiano del amor como una enfermedad que tiene mil aspectos, “mille mali species”.³¹ En *De Duobus Amantibus* se encuentra que Pacoros está locamente enamorado, “insanire”, que Euríalo se enferma de amor (infelix penitus, qui cum ardere amore, febrium quoque cepit ignibus estuare; cumque iam vires amore extenuasset. . .),³² y que la enfermedad amorosa de Lucrecia es suficientemente seria para matarla.³³

En la carta introductoria a Sozinus, Piccolomini establece que el amor es un tipo de milicia, “Instruit hec historia iuvenes, ne militie se accingant amoris”³⁴ y no propio de la edad senil, “Quid enim est, quod vel me iam pene quadragenarium scribere, vel te quinquagenarium de amore conveniat audire”.³⁵ Estas ideas acerca del amor como un tipo de milicia no conveniente para los viejos son ecos del dístico ovidiano, “quae bello est habilis veneri quoque convenit aetas./turpe senex miles, turpe senilis amor”.³⁶

Tanto en estilo como en lenguaje la primera descripción de la apariencia personal de Lucrecia rememora la descripción de la Corina de Ovidio. Aunque la descripción de Piccolomini es más rica en detalles, ambos autores hacen énfasis en la belleza de las damas. Ovidio concluye su descripción con “nil non laudabile vidi”.³⁷ Piccolomini imita esta expresión, “nihil illo in corpore non laudabile”.³⁸ En *De Duobus Amantibus* el amor se da a primera vista. Euríalo y Lucrecia arden en pasión desde el primer momento que se encuentran. En este sentido Piccolomini difiere. Para Ovidio, el amor es un juego elaborado en el cual el hombre es un cazador que debe actuar siempre como si estuviese enamorado, aunque realmente no lo esté. En la novela Piccolomini, el desafortunado Pacoro está profundamente enamorado desde el principio.

Las Heroides de Ovidio tuvo gran influencia en el *De Duobus Amantibus* al presentar a Piccolomini el modelo del género epistolar de ficción. A partir de este trabajo Piccolomini también imita el pa-

30. Piccolomini, *op. cit.*, p. 78.

31. Ovid, *Remedia Amoris*, 526.

32. Piccolomini, *op. cit.*, p. 116.

33. *Ibid.*, p. 120.

34. *Ibid.*, p. 24.

35. *Ibid.*, p. 22.

36. Ovid, *Amores*, 1. 9.

37. *Ibid.*, I, 5.

38. Piccolomini, *op. cit.*, p. 28.

trón narrativo de una heroína abandonada por un amante extranjero. Además, los mismos personajes de las Heroides se mencionan insistentemente a lo largo de toda la novela; Dido, Penélope, Ariadna, Medea, Safo, Helena y Phyllis.

Indudablemente la historia de Píramo y Thisbe impresionó mucho a Piccolomini. En carta a Sozinus, hace referencia a ello al anunciar que no usará ejemplos babilónicos. Después de narrar el primer encuentro de Lucrecia y Euríalo en el que inmediatamente se enamoran, el autor se pregunta si alguien podría ahora conmoverse ante el episodio de Píramo y Thisbe, y de nuevo se refiere a este episodio al parafrasear la *Metamorfosis IV*, 59-60.³⁹ "Inter quos notitiam promosque gradus vicinia facit? et quia domus habuere contiguas, tempore crevit amor".⁴⁰ Piccolomini usa estas palabras para ganarse la atención y simpatía del lector.

Piccolomini expresa el conflicto de Lucrecia entre deseo y castidad a través de una imitación del monólogo de Medea en la *Metamorfosis* de Ovidio. Así el sitúa la batalla interna de Lucrecia dentro de una tradición de amoríos. Los anexos al final de este capítulo muestran la forma como este autor parafrasea el lenguaje del discurso de Medea en la *Metamorfosis VII*.

Algunas de las ideas de Ovidio fueron tan famosas durante la Edad Media y el Renacimiento que llegaron a ser lugares comunes. Piccolomini considera una expresión ovidiana de la *Metamorfosis II*, 846-7 como un dicho común. Así, Piccolomini dice: "Non est verum, quod vulgo dicitur: non bene conveniunt hec in una sede morantur maestas et amor".⁴¹

Cuando en la novela, Euríalo se viste de granjero para entrar en la casa de Lucrecia, Piccolomini menciona las *Metamorfosis* de Ovidio. Comentando sobre el cambio de Euríalo, Piccolomini dice⁴² que esto es lo que Ovidio quiere decir cuando declara que los hombres se convierten en bestias, piedras o plantas. Yo pienso que Piccolomini lo que está haciendo es una interpretación muy moral y personal de Ovidio. No hay cambio real en Euríalo, sólo usa un disfraz para entrar en casa de Lucrecia. Por lo tanto, podemos decir que hay dos usos diferentes de las obras de Ovidio en la novela. Uno, que pretende encontrar significados ocultos en ellas, y el otro que usa las obras de Ovidio con propósitos estrictamente literarios.

Así como el *De Duobus Amantibus* imita frases ovidianas, también Piccolomini imita a menudo las obras de Virgilio. Por ejemplo, el autor

39. Notitiam primosque gradus vicinia fecit, tempore crevit amor. . .

40. Piccolomini, ed. Doglio. p. 30.

41. Ibid., p. 44.

42. Ibid., p. 44.

compara la irritabilidad de Euríalo cuando ve a Lucrecia con la irritabilidad de su caballo:

Erat Eurialo spadix equus, ardue cervicis
arquitique capitis, et brevis alvus et obesa terga
spectabilem reddebant, animoso pectore, thoris
luxuriantem, qui sonante tuba stare loco nesciebat.

Micabat auribus et collectum fremensolvebat
sub naribus ignem; densa iuba et dextro iactata
recumbebat in armo, et cavans tellerum solido
cornu graviter sonabat ungula.⁴³

Tal descripción del caballo de Euríalo es una parafrasis de las *Georgias III*: 79-88.

La *Eneida* es la obra de Virgilio de mayor influencia en la novela de Piccolomini. De la *Eneida* Piccolomini toma los nombres como Euríalo, Nisus, Achates.

La mayor deuda de Piccolomini, sin embargo, es con el Libro IV de la *Eneida*. Tanto los relatos de Dido y Eneas, como los de Lucrecia y Euríalo, se basan en el mismo modelo mítico de la heroína abandonada por su amante. Dido es una figura monumental, la Reina de Cartago. Lucrecia es la esposa de un rico terrateniente. Ambas se enamoran de hombres extranjeros, deben encarar la lucha interna entre la castidad y la pasión, aunque sus motivos son diferentes. Para Lucrecia, la castidad significa no traicionar a su marido. Para Dido, darle rienda suelta a su amor por Eneas, significa que ella debe romper los votos de castidad jurados a la muerte de su esposo y arriesgar el florecimiento de la nueva ciudad fundada por ella. Por lo tanto, el amor de Dido tiene implicaciones políticas, religiosas y personales. En los anexos al final de este capítulo puede verse la cercana imitación que Piccolomini hace del Libro IV de la *Eneida*.

Dido, desesperada, le confiesa su amor por Eneas a su hermana Ana, quien la motiva a seguirlo. De la misma manera, Lucrecia le confiesa su amor por Euríalo a Sosías quien primero condena el amor adúltero y luego le ofrece ayuda. Virgilio anuncia la tragedia de Dido a través del uso del adjetivo "infelix".⁴⁴ Piccolomini usa este adjetivo con la misma intención: "infelix Lucretia exardebat".⁴⁵ Dido siente la inminente partida de Eneas antes de que él se lo diga, "quis fallere possit amantem?"⁴⁶ Piccolomini expresa el presentimiento de Lucrecia (la

43. Ibid., p. 34.

44. Virgil, *Aeneid*, 4. 67.

45. Piccolomini, *op. cit.*, p. 36.

46. Virgil, *op. cit.*, 4. 296.

partida de Euríalo) con la misma frase virgiliana, "quis possit fallere amantem?"⁴⁷ Sin embargo, la muerte de estas dos mujeres es diferente. Lucrecia, descorazonada, se debilita y muere, Dido se mata. La frustración amorosa provoca la muerte de cada una. Dido es una figura épica y trágica y su muerte simboliza la futura caída de Cartago. La muerte de Lucrecia tiene sólo implicaciones personales. Tanto Virgilio como Piccolomini se identifican y simpatizan con sus protagonistas femeninos.

Anexo I
IMITACIONES DE LENGUAJE QUE HACE PICCOLOMINI
DEL MONOLOGO DE MEDEA EN LA METAMORFOSIS VII DE OVIDIO

Medea (Ovidio, <i>Metamorphoses</i> VII)	Lucretia (<i>De Duobus Amantibus</i> , p. 32)
Excute virgineo conceptas pectore flammis, Si potes, infelix! si possem sanior essem; Sed trahit invitam nova vis, aliudque cupido,	Excute Conceptas e casto flammis pectore, Si possem, non essem egra ut sum. Nova me vis invitam trahit. Aliud cupido suadet, aliud mens. Scio, quid sit melius, quid deterius est sequor. (. . .) quid tibi cum peregrino est? quid in extraneo ureris? quid talamos alieni concipis orbis?
Mens aliud suadet: video meliora proboque, Deteriora sequor! quid in hospite, regia virgo,	(. . .) hec etiam dare potest terra, quod ames. (. . .) quam non moveat eius forma, etas, genus, virtus? certe mea pectore movit. (. . .) Dii meliora dent, (. . .)
Ureris et thalamos alieni concipis orbis? Haec quoque terra potest, quod ames, dare! vivat an ille (Versos 17-23)	Sed non is est eius vultus, non ea nobi- listas animi videtur nec gratia forme illa est, ut timeam fraudes et amoris obliviam nostrae et dabit ante fidem. Cur tuta timeam? ut timeam accingar et amnem moram pellam. (. . .) Semper se mihi debebit.
Et genus et virtus? quem non, ut cetera desint, Ore movere potest? certe mea pectora movit. (Versos 27-8)	(. . .) Sed ego matrem et virum et patriam relinquam? seva est mater. . .
Di meliora velint! . . . (Verso 37) . . . sed non is vultus in illo	
Non ea nobilitas animo est, ea gratia formae Ut timeam fraudem meritique obliviam nostrae. Et dabit ante fidem. quid tuta times? accingere et omnem pelle moram! tibi se semper debebit Iason, (Versos 43-8)	
Ergo ego germanam fratremque patremque deosque Et natale solum ventis ablata relinquam? Nempe pater saevus, nempe est mea barbara (Versos 51-3)	

47. Piccolomini, *op. cit.*, p. 112.

Anexo II
IMITACIONES DE LENGUAJE QUE HACE PICCOLOMINI
DEL LIBRO IV DE LA ENEIDA

<i>De Duobus Amantibus</i>	<i>Aeneid, Book IV</i>
-Saucis ergo gravi cura. p. 30	- . . .gravi iam dudum saucia cura 1
-igne capta caeco. p. 30	- . . .et caeco carpitur igni. 2
-Vultus infixos pectore tenet Euriali vultu nec ullam membris suis quietem prebet. p. 32	- . . .haerent infixi pectore vultus/verbaque, nec placidam membris dat cura quietem. 4-5
-Infelix Lucretia exardebat. p. 36	-uritur infelix Dido. . . 67
-O queles facies! omnes lactea colla ferunt, quo sese ore ferunt, quam forti pectore. Aliud est hoc hominum genus, quam terra nostra producat. Semen hoc deorum. p. 36	-quem sese ore ferens! quam forti pectore et armis! credo equidem, nec vana fides, genus esse deorum. 11-2
-His dictis incensum animum	-his dictis incensum animum inflammavit
inflammavit amore spemque dedit dubie menti, p. 40	amore,/spemque dedit dubiae menti, solvitque pudorem. 54-5
-Nullam membris quietem dabat. p. 42	- . . .nec placidam membris dat cura quietem. 5
-Dum spiritus hoc regat altus. p. 72	- . . .dum spiritus hos regit artus. 336
-Quid enim non sensit amor, aut quis possit fallere amanteem? p. 112	- . . .quis fallere possit amantem? 296
-Per tuam dexteram et tuam fidem, si de te quicquam merui, aut fuit tibi quicquam dulcemeum, miserere infelix amantis. Non peto, ut mancas, sed tolle te mecum. p. 114	- . . .per ego has lacrimas dextranque tuam te,/(. . .)/per conubia nostra, per inceptos hymenaeos,/si bene quid de te merui, fuit aut tibi quicquam/ dulce meum, miserere domus labentis, et istam,/oro (. . .) exue mentem. 314-9
-In terram collapsa per famulas recepta est. p. 120	-collapsam aspiciunt comites. . . 664

CONCLUSIONES

Creemos haber demostrado que Piccolomini deriva los nombres de sus personajes de la mitología, historia y literatura clásicas, a pesar de que el novelista les confiere su propia identidad.

Lucrecia es una parodia de la Lucrecia, esposa de Colatino, mártir de castidad. Euríalo deriva su nombre del Euríalo de Virgilio quien sa-

crifica su vida por amor. Niso, cuya función primordial en la novela es proveer la alcahueta, es una versión del Niso de Virgilio quien en la *Eneida* sacrifica su vida por su amado Eurialo. Menelao, el traicionado esposo de Lucrecia es inspirado en el homérico Menelao quien lleva a cabo una guerra para preservar su honor. Agamenón es también inspirado en el personaje homérico. De todos estos héroes míticos y legendarios, Piccolomini crea antihéroes: hombres mediocres, adúlteros, cobardes, temerosos y bajos. Los únicos personajes que mantienen el estatus ya dado por la tradición son aquellos derivados de la comedia de Terencio: Sosías y Dromo.

Los autores clásicos que Piccolomini más imita en su novela son Ovidio y Virgilio. Las *Heroides* de Ovidio son la fuente del género de ficción epistolar. De Ovidio, Piccolomini también toma el patrón narrativo de una heroína abandonada por un amante que es extranjero; y parafrasea expresiones de casi toda su obra *De Duobus Amantibus* imita a Virgilio en lenguaje y en patrones narrativos de ficción, especialmente, del libro IV de la *Eneida*.

BIBLIOGRAFIA

- DOGLIO, M. L. *L'Exemplum Nella Novella Latina del '400*. G. Giappicelli, 1975.
- HEMERI. *Iliadis*. Oxford Classical Texts. Oxford: Oxford University Press, 1969.
- KANYM C. E. "The Beginnings of the Epistolary Novel in France, Italy and Spain". University of California Publications in *Modern Philology*, vol. 21, no. 1. Berkeley, Cal.: University of California Press, 1937.
- LIVY. *Ab Urbe Condita*. Oxford Classical Texts. Oxford: Oxford University Press, 1966.
- LLORCA, B. y GARCIA, R. *Historia de la Iglesia Católica*, vol. 3. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1967.
- MENENDEZ y PELAYO. *Orígenes de la Novela*, vol. 3. Nueva Biblioteca de Autores Españoles. Madrid: Casa Editorial Bailly & Bailliere, 1910.
- MITCHELL, R. J. *The Laurels and the Tiara*. London: Harvill Press, 1962.
- OVID. *Amores, Medicamenta Faciei Femineae, Ars Amatoria, Remedia Amoris*. Ed. E. J. Kenney. Oxford Classical Texts. Oxford: Oxford University Press, 1961.
- PAPARELLI, Gioachino. *Enea Silvio Piccolomini*. Italia: Longo editore, 1978.
- PICCOLOMINI, Aneas Sylvius. *Opera quae Extant omnia*. Frankfurt: Minerva, 1967.
- TERENTI. *Comoediae*. Oxford Classical Texts. Oxford: Oxford University Press, 1965.
- VIRGIL. *Bucolica et Georgica*. Ed. T. E. Page. London, New York: Macmillan - St. Martin's Press, 1965.
- VIRGIL. *Aeneid*. Ed. T. E. Page. 2 vols. London, New York: Macmillan - St. Martin's Press, 1967.

Adquisición y Desarrollo del Español: Introducción para un Recuento Bibliográfico*

LUIS BARRERA LINARES
LUCIA FRACA DE BARRERA
IUPC

INTRODUCCION

Insistir en recopilaciones bibliográficas en estos años que marcan la agonía de un siglo y la imposición ya inevitable de la tecnología de los ordenadores, pareciera una especie de competencia desleal en la cual tenemos muy pocas posibilidades de vencer al imperio de la computación. A costa de ello, no obstante, los recuentos bibliográficos "hand made" parecen seguir conservando su relativa importancia, por lo menos en nuestros países, donde tan sofisticada tecnología deja aún espacio suficiente para tales tareas. Pero es también muy importante el hecho de que las tendencias más recientes de la documentación exigen a la vez ciertos requerimientos de rigor, de modernización y de especialización para quienes se empeñan en seguir en el arte de recolectar y ordenar fichas. Digamos, por ejemplo, que los llamados "diccionarios de fichas" —i.e., acumulación alfabética de autores y títulos— han dejado de ser ya una sorpresa para nadie, puesto que pueden ser elaborados sin mayor esfuerzo mediante la aplicación de ciertos programas computarizados relativamente simples; lo que a su vez amenaza con convertir al autor en un simple pulsador de teclas. Así, actualmente, la bibliografía requiere no sólo de tales listados sino también de una serie de anotaciones, observaciones, juicios de valor y otros aditamentos que orienten realmente a estudiantes e investigadores en

* Proyecto de investigación auspiciado por la Sección de Lingüística y Dialectología del CILLAB. Informe final: enero de 1986.

la selección de tópicos de trabajo, conducción de experimentos (si fuere el caso) y conocimiento rápido y eficaz de lo que se haya producido al respecto. Y esto a su vez acarrea una consecuencia insoslayable: el bibliógrafo moderno debe conocer, aunque sea de modo más o menos sucinto, la materia que intenta reseñar. Está prácticamente obligado, por otra parte, a la lectura crítica y orientadora de un buen número de los materiales que desea dar a conocer. Ello, claro está, si de veras quiere aportar una información que ofrezca cierto margen de utilidad para aquellos a quienes dicho material está destinado. En el mundo actual de la investigación, esto pareciera ser mucho más importante que la insistencia en cuestiones secundarias como la ordenación de los datos y presentación general de la referencia bibliográfica, lo cual —obviamente— no ha perdido interés, pero ha pasado a un segundo plano, puesto que ya es información suficientemente conocida. Hoy día, creemos, el trabajo bibliográfico *realmente comentado* se impone por sobre todas las otras variantes, ya que el investigador desea ser informado a cabalidad sobre los materiales que se le ofrecen. Y cuando decimos *comentado*, no nos referimos simplemente al hecho de reproducir 'índices' después de cada referencia, sino a la posibilidad de ofrecer datos concretos sobre objetivos, deficiencias, resultados, ventajas y conclusiones esbozados en el material referido. Esa ha sido entonces una de las finalidades que nos hemos propuesto con este trabajo, el cual no pretende de ningún modo ser ni integral ni único. Todos conocemos de las dificultades para que los trabajos bibliográficos puedan ser completos y perfectos; y más aún en países como los nuestros, donde la difusión y conocimiento de libros, revistas, folletos, etc., siguen sujetos a factores diversos como la comercialización, el poder adquisitivo, la actualización de nuestras bibliotecas y el escaso o nulo apoyo institucional y gubernamental.

Es preciso aclarar, entonces, que este recuento introductorio incluye sólo una parte de los trabajos éditos e inéditos producidos en los últimos años acerca de la adquisición y desarrollo del español (oral) como lengua materna, hasta 1985, con algunas adiciones correspondientes a 1986. Digamos además que el hecho de haber limitado a este aspecto nuestro propósito, nos ha permitido cumplir, por lo menos parcialmente, con las condiciones que hemos detallado arriba. Si bien es cierto que se hallarán algunas referencias a trabajos sobre bilingüismo (español-inglés) y sobre el español como segunda lengua, ello obedece a que hemos considerado que los mismos aportan información relevante (aunque a veces colateral) en relación con el tema que aquí nos ocupa. Tales referencias han sido reducidas, empero, al mínimo, con el objeto de no desvirtuar nuestra meta primigenia. En todo caso, las particularidades que motivaron su inclusión aparecen detalladas en el comentario de las fichas correspondientes.

El trabajo se presenta en orden alfabético, por autores, —cronológico cuando se trata de varios trabajos del mismo autor— y al final se ofrece una serie de índices que, como es obvio, pretende facilitar la lectura y ubicación de lo que pueda interesar a cada investigador. Igualmente, debemos acotar que, en cuanto a los datos bibliográficos propiamente dichos, hemos seguido el sencillo sistema de intentar ofrecer la máxima información con el menor número posible de datos, con aclaratorias sobre reimpressiones, publicación colateral y carácter del trabajo reseñado (i.e., ponencia, tesis, trabajo de ascenso, etc.). En tal sentido, nos hemos atendido en lo posible a las exigencias de la *Linguistic Bibliography of the Permanent International Committee of Linguists*, con algunos ajustes, necesarios a nuestro juicio, como los que siguen:

- Mención de todos los autores del trabajo siempre que no excedieron de cuatro.
- Elisión de las anotaciones y comentarios cuando los mismos pueden ser deducidos de títulos y subtítulos.
- Remisión a la fuente original siempre que los datos mínimos aparezcan incompletos.
- Referencia directa al número de volumen o tomo de las publicaciones periódicas, sin detallar números de fascículos, separatas, etc.

Se hace imperativo aclarar también que no ha sido posible ofrecer comentarios para el total del material reseñado. En verdad, sólo lo hemos hecho con aquellos trabajos a los cuales tuvimos acceso directo (124 fichas). El resto de las referencias (89), es decir, las no comentadas, lo obtuvimos de manera indirecta a través de otros artículos, índices, libros, etc.

La motivación inicial de la investigación se remonta a los inicios del año 1983, en la Universidad de Essex (Colchester, Inglaterra), a cuya Biblioteca Central debemos justo reconocimiento por la desinteresada colaboración y paciencia de todo su personal de planta. Del mismo modo, la continuación y finalización de esta modesta introducción a un recuento bibliográfico, ha sido posible gracias al apoyo del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IUPC) y a su acervo bibliográfico. Inicialmente nos propusimos la revisión de algunos de los materiales existentes sobre la adquisición y desarrollo del español, como una actividad complementaria de nuestros cursos de psicolingüística con los profesores Steven McDonough, Vivian Cook y Martin Atkinson, en el Departamento de Lingüística de la mencionada Universidad. Un factor común se hacía evidente en los autores de

los pocos trabajos a que tuvimos acceso al comienzo: todos manifestaban una honda preocupación por lo muy poco que hasta ese momento se había producido acerca de la adquisición del español como lengua materna. Se veía con asombro, por ejemplo, que mientras los estudios sobre otras lenguas modernas (inglés, francés, japonés, alemán, etc.) ofrecían un material abundante y muy útil para esbozar teorías sobre el desarrollo lingüístico infantil en general, los materiales relativos al español eran prácticamente inexistentes, aparte de ciertos esfuerzos individuales muy aislados. Un ejemplo típico de esta situación es el trabajo de D. Slobin (1973: "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar"),¹ en el cual se ofrecía una síntesis de los materiales disponibles sobre adquisición en 40 lenguas distintas y cuyas únicas referencias al español eran Gili Gaya (1960) y Kernan y Blount (1966). Creímos entonces prioritaria la necesidad de ampliar al máximo las fuentes de referencia, puesto que sería esto lo que pudiera sentar las bases para una caracterización de las supuestas etapas de adquisición y desarrollo de nuestra lengua materna por niños hispanohablantes. Y esto a su vez implicaba la necesaria existencia de un informe (aunque fuera parcial) en el que se especificara qué se había hecho realmente, cómo, cuándo y con qué resultados. La escasez de materiales éditos parecía de ese modo, el obstáculo más difícil de vencer pero, hoy, a tres años de haber iniciado la búsqueda de lo que podíamos encontrar, estamos en capacidad de presentar estas páginas preliminares que ya incluyen la nada desdeñable cifra de 213 referencias. Y, como ya lo hemos expresado, es muy probable que exista mucho material no registrado aquí, lo cual nos lleva a ser más optimistas de lo que fueron los primeros autores, porque las referencias anteriores a la década de los setenta son en realidad más abundantes de lo que se suponía y, además, el trabajo investigativo sobre los procesos que rigen la adquisición de nuestra lengua, se ha incrementado notablemente durante los últimos cinco años. Ahora bien, es lógico que lo realizado hasta hoy no constituye sino un comienzo y que muchos de los planteamientos, experimentos, hipótesis y conclusiones preliminares esperan aún por su verificación, a la luz de nuevas perspectivas y bajo la consideración de un número mayor de variables psicosociolingüísticas. Pero ya nadie podrá dudar de que realmente la situación actual es distinta y que a 12 años de publicado el trabajo referido arriba de D. Slobin, los materiales "disponibles" se han multiplicado de manera considerable. Faltaría inclusive cubrir la parte correspondiente a adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, lo cual escapaba de los modestos límites de este trabajo, pero que será objeto de un informe posterior.

Esperamos entonces que la información contenida en este informe resulte de alguna utilidad, no sólo para lingüistas, profesores,

1. En Charles Ferguson y D. Slobin (1973). *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

psicolingüistas y psicólogos, sino también para estudiantes, maestros de Escuela Básica, maestros de Educación Especial e investigadores del habla infantil en general.

NOTA ACLARATORIA. *Un retardo involuntario en la publicación de este recuento —programada para inicios del año 1986— nos obliga a complementar la información con una adenda, a objeto de actualizar por lo menos parcialmente los datos hasta ahora recopilados. En tal sentido, se ha añadido al final una nueva lista de fichas: algunas anteriores al año 1986, pero obtenidas después de la elaboración de este informe final; otras corresponden a algunas investigaciones publicadas entre 1986 y 1987, o resumidas como ponencias en congresos nacionales e internacionales. Es indudable que seguirán faltando muchos datos, pero en todo caso instamos a autores, editores y distribuidores a que nos hagan llegar referencias sobre trabajos en el área, que puedan ser incluidas en los futuros reajustes de esta bibliografía. Cualquier observación, recomendación o referencia, dirigirla a Lucía Fraca de B. y/o Luis Barrera Linares, CILLAB, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Av. Páez, El Paraíso, Caracas 1020, Venezuela.*

1. ABRANSON, A. y LISKER, L. (1973). "Voice-timing perception in Spanish word-initial stops". *Journal of Phonetics*, 1 (pp. 1-8), London: Academic Press.
2. ACEVEDO, Sélka y MENDILAHARSU, Carlos (1978). "Discurso y Lenguaje". *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. 57 (pp. 13-33).
Acerca de la propuesta chomskiana y la neobehaviorista. Proposición de la teoría de los universales cognitivos (Piaget) como punto de equilibrio entre ambas tendencias. Se pasa revista a las implicaciones neurofisiológicas de la afasia. Alusión a las formulaciones de R. Jakobson y J. Lacan.
3. ADAMO, D. (1982). "Índice de desarrollo lingüístico en la adquisición del español". *Signos*, 14 (pp. 57-64).
4. ALARCOS LLORACH, Emilio (1976). "La adquisición de lenguaje por el niño". En *La adquisición del lenguaje por el niño. Desórdenes, funciones secundarias y representaciones gráficas del lenguaje* (Dirigido por André Martinet). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
Trabajo teórico general, con datos tomados del desarrollo del lenguaje de un niño bilingüe (franco-español). Trata de las etapas prelingüística y lingüística. Importantes los planteamientos acerca del desarrollo fonológico, pero alude también al aspecto gramatical y al léxico.
5. AMADOR HERNANDEZ, M. (1978). *Fonología del español hablado por cuatro niños de dos a tres años*. Tesis Doctoral. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.
6. ANASTASI, A. y C. de Jesús (1953). "Language development and non-

verbal IQ of Puerto Rican preschool children in New York City". *Journal of Abnormal Social Psychology*, 48 (pp. 357-366).

7. ASLIN, R.; PISONI, D.; HENNESSY, B. y PEREY, A. (1979). "Identification and discrimination of a new linguistic contrast". En *Speech communication, papers presented at the 97th meeting of the Acoustical Society of America*. New York: Acoustical Society of America.
8. ASLIN, R. y PISONI, D. (1980). "Effects of Early Linguistic Experience on Speech discrimination by infants: A critique of Eilers, Gavin and Wilson (1979)". *Child Development*, 51 (pp. 107-112).
Critica ciertos procedimientos de Eilers, Gavin y Wilson (1979, v. Nº 66) que pudieran haber conducido a conclusiones erradas; lo que ameritaría, según los autores, una cuidadosa revisión de las propuestas allí encontradas.
- 8a. AVILA, Raúl (1985). "Las palabras y los niños". Ponencia. *45º Congreso Internacional de Americanistas*. Bogotá.
9. AVILA, Raúl (1986). "Lenguaje infantil de México; palabras, tipos, vocablos". Ponencia. *II Congreso Internacional sobre el Español de América*. México (27-31 de enero de 1986).
10. BARRERA L., Luis (1984). *On the acquisition of Complex Spanish Sentences*. Tesis de Maestría. Universidad de Essex, Colchester, Inglaterra, 105 h.
Revisión bibliográfica general sobre la adquisición de las oraciones complejas del español y aproximación a un esquema del desarrollo de las mismas en el niño. Se analiza una muestra de habla de 12 niños venezolanos monolingües, dos grupos de 7 y 10 años respectivamente, 3 distintos estratos sociales, todos caraqueños, ambos sexos. Tomando en cuenta las variables edad, sexo y estrato social, se estudian fenómenos como la complejidad estructural y el uso de oraciones complejas (subordinación y coordinación). Se concluye en que un niño de 7 años de edad no ha adquirido aún ciertas estructuras complejas. Se destaca la influencia de factores como la escuela y el medio social en el desarrollo del lenguaje. Ofrece también un orden tentativo de adquisición de los diferentes tipos de oraciones complejas.
11. BARRERA L., Luis (1985a). *Psicolingüística y Complejidad Derivacional*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico, CILLAB, 75 p.
Bosquejo histórico del desarrollo de la teoría de la Complejidad Derivacional (Derivational Theory of Complexity) y de la influencia de los postulados chomskianos en los avances de la psicolingüística. Comparación con la llamada Hipótesis de las Estrategias de Percepción (T. Bever, 1970) y estudio de las posibilidades de aplicación de ambas teorías a la adquisición y desarrollo del español como lengua materna. Discusión sobre la importancia actual de la TCD.
12. --- (1985b). "Adquisición de oraciones complejas del español". Ponencia. *VI Encuentro Nacional de Lingüística*. Caracas (4-6 de diciembre, 1985).
Resumen de los datos sobre adquisición del español ofrecidos en Barrera (1984, v. Nº 10). Contiene cuadros de frecuencia y análisis de

los mismos. Se destaca, entre otros aspectos, la importancia de los efectos positivos que la escuela puede originar en cuanto al desarrollo del lenguaje.

13. BARRERA M., G. (1958). "Estudio longitudinal del desarrollo psicomotriz del niño venezolano". *Archivo Venezolano de Puericultura y Pediatría*, 68. Caracas.
Contiene datos relativos al desarrollo lingüístico del niño venezolano.
14. --- (1963). "Desarrollo del lenguaje". En *La Edad Pre-escolar*. 2a. ed. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios. Biblioteca de Autores Tachirenses, 38 (Cap. IX, pp. 223-232).
Alusiones muy breves y esquemáticas al desarrollo del lenguaje en pre-escolares venezolanos. Comparación con el desarrollo lingüístico de niños norteamericanos e ingleses. Ofrece también resultados parciales de la aplicación de un test de comprensión (Gesell).
15. --- (1967). *Desarrollo psicológico del niño venezolano. Estudio longitudinal y ensayo de tipificación de las escalas de Gesell*. Caracas: Edit. Venográfica, 162 p.
16. --- (1974). "Características del desarrollo del pre-escolar venezolano". *Educación. Revista del Magisterio*, 152. Caracas: Ministerio de Educación (pp. 31-40).
Por lo que se refiere al lenguaje, destaca cierto grado de retardo en el desarrollo del niño venezolano, en comparación con niños de otras nacionalidades, sobre todo en cuanto a la adquisición del léxico y la estructuración de frases. Como causantes de tal situación, destaca el factor sociocultural y la escasa comunicación entre niños y adultos; además de la mayor complejidad estructural del español. Sería importante revisar este tipo de afirmaciones de corte netamente conductista a la luz de otras corrientes de la psicolingüística.
17. --- (1981). *Crecimiento y desarrollo psicológico del niño venezolano*. Caracas: Edic. Psico-Pediatricas, 277 p. (Cap. VII: "Desarrollo del lenguaje", pp. 159-170).
 - Retoma la delimitación de dos etapas básicas en el proceso de adquisición del lenguaje: una fase prelingüística (conducta refleja, conducta espontánea y conducta imitativa) y otra lingüística (integración de patrones fonológicos a objetos, personas o acciones). Considera la maduración y el aprendizaje como variables generales que determinan el desarrollo del lenguaje.
18. BARRERA, Rosalinda B. (1978). *Analysis and comparison of the first-language and second-language oral reading behavior of native Spanish-speaking Mexican American children*. Tesis Doctoral. Universidad de Texas (Austin, U.S.A.).
Este trabajo se llevó a cabo con 14 niños hablantes nativos de español, pero con ciertos conocimientos de inglés. El procedimiento básico consistió en comparar el nivel de cada niño mediante la lectura de una historia (ya en español, ya en inglés). Entre las conclusiones más importantes destacadas por la autora, resalta el hecho según el cual los re-

- sultados del experimento indican que el niño cuando lee no procesa los textos palabra a palabra ni letra a letra, sino que puede anticipar y predecir ciertas cuestiones relativas a la historia que lee, haciendo uso tanto de su lenguaje como de su experiencia.
19. BASIL, Carmen y RIO, María J. del (?). "La influencia de la imitación y la comprensión en la adquisición del lenguaje en niños deficientes: dos experimentos basados en un diseño de líneas de base múltiple y control concurrente". En *Estudios de Psicología*, 5/6. Madrid.
(Datos incompletos: ref. *Monografías de Infancia y Aprendizaje*, 1981, p. 218).
 20. BARRIGA V., Rebeca (1986). "La relativización de objetos directos en niños mexicanos de seis y siete años". Ponencia. *II Congreso Internacional sobre el Español de América*. México (27-31 de enero de 1986).
 21. BAYLEY, Zoila (1967). "El pre-escolar venezolano". Ponencia *Primeras Jornadas de Estudio* (Dic. 1966). Caracas: Fundación Eugenio Mendoza (pp. 52-95).
Examina varios aspectos, entre los cuales se encuentra el lenguaje. Se fundamenta en las investigaciones anteriores de G. Barrera Moncada. Hace énfasis en las etapas egocéntrica (monólogo) y socializada (comunicación).
 22. BELENDEZ S., Pilar (1978). *First Language acquisition: the development of the Spanish Verb System*. Mimeografiado. Harvard University, Graduate School of Education. Cambridge, Mass., U.S.A.
 23. --- (1981). *Repetitions and the acquisition of the Spanish Verb System*. Tesis Doctoral, Universidad de Harvard, Escuela de Educación. Cambridge, Mass., U.S.A.
Seguimiento del desarrollo lingüístico de cuatro niños puertorriqueños residentes en Boston (17-37 meses). Utiliza datos de conversación libre recogidos en intervalos de 2 a 4 semanas. Establece un patrón de adquisición común para los cuatro niños vinculándolo con las repeticiones provenientes de los adultos. Según ello, los primeros tiempos que se adquieren son el imperativo y el presente y pretérito de indicativo, seguidos por el futuro perifrástico, el imperfecto de indicativo y el presente de subjuntivo. Entre las causas de este patrón de desarrollo, se destacan la frecuencia de uso, la complejidad lingüística y las necesidades comunicativas del niño.
 24. BERETTA de V., Delia (1980). "La adquisición del lenguaje en niños caraqueños de 0 a 2 años de edad". Ponencia. *V. Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico*. Caracas (4 al 6 de junio de 1980).
"... se trata de comprobar si el niño caraqueño sigue el patrón normal de adquisición de la lengua". Se hipotetiza que no hay diferencias o correlatos necesarios entre el proceso de adquisición y la clase social de la cual proviene el niño. Según la autora, lo más importante parece ser que en algunos niños de las llamadas clases marginales, el proceso de adquisición se inicia antes que en los pequeños de las demás clases sociales.
 25. BERETTA de V., Delia (1982). "El uso de la preposición en el lenguaje es-
 - crita de tres grupos de niños caraqueños". Ponencia. *I Jornadas de Investigación*, Facultad de Humanidades y Educación, U.C.V. Caracas.
 26. BLAKE, Roger (1980). *The acquisition of mood selection among Spanish-speaking children; ages 4 to 12*. Tesis Doctoral, Universidad de Austin (Texas), U.S.A.
Propone una posible jerarquía de dificultad en cuanto a la adquisición del sistema modal y lo divide en modos de adquisición temprana y modos de adquisición tardía. Se basa en datos tomados de un estudio piloto inicial y de un estudio posterior más amplio: 184 niños mexicanos de clases media y alta. La técnica utilizada consistió en dar al niño dos oraciones simples (Ej. la niña busca una muñeca / la muñeca debe saber llorar) con el objeto de que completase una oración compleja (La niña busca una muñeca que. . .). Se estudiaron cláusulas adjetivas, adverbiales y nominales, todas relacionadas tanto con el subjuntivo como con el desarrollo cognitivo del niño (Piaget) y sugiere no generalizar, por ejemplo, con la supuesta adquisición temprana de las llamadas cláusulas nominales, ya que, aún en tal caso, es necesario discriminar sobre qué tipos de cláusulas nominales adquiere el niño desde temprano y cuáles surgen en etapas más avanzadas del desarrollo. El rigor y la seriedad de esta tesis nos permite aconsejar el hecho de que sea tomada en cuenta para futuras investigaciones sobre el tópico, aunado ello a lo atractivo de las proposiciones que hace al respecto.
 27. BLANCO, Edwin. (1981). *The interference of English grammar in standard Spanish grammar and its effects on reading comprehension of standard Spanish among Puerto Rican high school students*. Tesis Doctoral, Universidad de Boston, Escuela de Educación. 135 h. (U.S.A.).
 28. BLANCO, G. M. (1971). *Teaching Spanish as a standard dialect in grades 7-12: A rationale for a fundamental-skill approach*. Tesis Doctoral, Universidad de Texas (Austin), U.S.A.
 29. BLOUNT, Ben G. (1977). "Parental speech to children: cultural patterns". En *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Linguistics and Anthropology*. Muriel, Seville and Troike, eds.). Georgetown University Press (pp. 117-139).
Sobre la interacción lingüística adulto-niño. Interesante porque ofrece datos acerca de los fenómenos más comunes mediante los cuales los padres intentan adaptarse al habla del niño. Referencias al inglés y al español.
 30. BLOUNT, B. G. y PADGUG, E. J. (1977). "Prosodic, paralinguistic, and interactional features in parent-child speech: English and Spanish". *Journal of Child Language*, 4.
 31. BOND, Z.; EDDEY, J. y BERMEJO, J. (1980). "VOT del español to English: comparison of a language-disordered and normal child". *Journal of Phonetics*, 8 London: Academic Press (pp. 287-291).
Estudio comparativo de la producción de palabras del español e inglés por dos niños hablantes nativos de español, uno de ellos retardado en el proceso de adquisición de la lengua. Se concluye en que el reconoci-

miento de contrastes fonológicos es afectado tanto por la interferencia de una segunda lengua como por el retardo en el desarrollo lingüístico del niño.

32. BOTERO, M.; CANTU, E.; GARCIA, V. y RIBES, E. (1977). a. "Estudio experimental sobre el uso generativo del número del artículo en niños preescolares". En *Análisis de la Conducta: Investigación y Aplicaciones, Memorias del Segundo Congreso Mexicano*. México: Trillas.
Trabajo de carácter experimental en el cual se utilizaron dos grupos de estímulos de tactos (control directo inmediato de estímulos visuales) y dos de tactos demorados (control de una pregunta temática y presentación remota previa de los estímulos visuales).
33. BOTERO, M.; CANTU, E.; GARCIA, V. y RIBES, E. (1977). b. "El uso generativo del artículo en niños preescolares y su relación con la generalización del estímulo y la respuesta". En *Análisis de la Conducta: Investigación y Aplicaciones, Memorias del Segundo Congreso Mexicano*. México: Trillas.
Análisis de la generalización en la emisión correcta del género del artículo determinado e indeterminado. Se empleó un diseño de línea de base múltiple, con reforzador social como variable fundamental y utilización de instigadores (Ej.: ¿Qué es: el o la?).
34. BORZONE de M., Ana. (1979). "On the recognition of isolated Spanish vowels". En *Current Issues in Linguistic Theory*, Vol. 9, Part II (Harry y P. Hollien, eds.). Amsterdam: John Benjamins (pp. 677-681).
Reconocimiento de las vocales del español (aisladas y en el contexto p-s) por diez adultos y cinco niños (6 a 11 años de edad), sin entrenamiento previo. Los porcentajes muestran una tendencia muy marcada al fácil reconocimiento de las vocales del español por los sujetos investigados; caso contrario a lo que ha ocurrido con otras lenguas como el inglés.
35. BOYD, P. (1984). *The Acquisition of Spanish as a second language by Anglo children in the third year of an immersion program*. Tesis de Maestría. Universidad de California, Los Angeles (U.S.A.).
36. BRISK, María Estela. (1972). *The Spanish Syntax of the pre-school Spanish American: the case of new Mexican five-year old children*. Tesis Doctoral. Universidad de Nuevo México, 149 h.
Intenta determinar el nivel de desarrollo de dos grupos de niños; uno urbano y otro rural; todos procedentes de Nuevo México. Analiza aspectos como la estructuración sintáctica y la interferencia (del inglés). Hace también una comparación con estudios ya existentes y propone un conjunto de estructuras de adquisición tardía. Los niveles de desarrollo difieren notablemente entre los distintos grupos (resumen en *Linguistics. An International Review*, 128. La Haya: Mouton).
37. --- (1973). "New Mexican Spanish Syntax of the five-year-old". Ponencia. *Workshop of Research Problems in Southwest Area Linguistics II*. Albuquerque (U.S.A.) (Publicada en 1974 en *Southwest Area Linguistics* -G.D. Bills, ed.- San Diego, California: Instituto for Cultural Pluralism, School of Education, San Diego State University).
38. --- (1974). "A preliminary study of the syntax of five-year-old Spanish speakers of New Mexico". *Linguistics. An International Review*, 128. La Hage: Mouton (pp. 69-78).
Resumen de Brisk (1972, v. No 35).
39. BRUGERE, J.; ROMERO, M. y ROA, M. (1976). *Desarrollo del concepto espacial*. Tesis no publicada. Universidad de Chile, Santiago.
40. BUSH, C. et al. (1973). *On specifying a system for transcribing consonants in child language: a working paper with examples from American English and Mexican Spanish*. (coautores: M. Edwards, J. Luckau, C. Stoel, M.A. Macken y J. D. Petersen).
41. CANDIA, G., Luis (1978). "Lectoescritura y desarrollo del lenguaje". *Revista de Educación*, 124. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
42. CANELLADA, María J. (1968). "Sobre lenguaje infantil". *Filología*, XIII. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires (pp. 39-47).
Descripción del desarrollo del lenguaje de una niña madrileña desde el nacimiento hasta los tres años de edad. Se detallan las adquisiciones más resaltantes por trimestre. Énfasis en la fonología. Realmente, es un artículo introductorio, pero posee datos interesantes para conocimiento del desarrollo fono-fonológico. Concluye en que para el inicio del cuarto año, la niña posee casi todo el sistema fónico, a excepción de la /r/ y la /s/ cóncava. No hay, sin embargo, análisis de datos.
43. CARRO-KOWALCYK, Gladys. (1982). *The acquisition of syntax in Spanish and English monolingual and bilingual children, ages 5 to 10 years*. Tesis Doctoral. Universidad de Fordham.
Se fundamenta en un test de comprensión de 12 estructuras oracionales del español (y del inglés). Presenta interesantes predicciones acerca del orden de adquisición de las mismas. Ofrece también importantes implicaciones entre la edad y el orden de adquisición.
44. CATHCART, Ruth. (1972). *Report on a group of Anglo children after one year of immersion in instruction in Spanish*. Tesis de Maestría. Universidad de California, Los Angeles, USA.
45. CHAVEZ P., Lourdes. (1984). "Integración verbal madre-hijo y desarrollo del lenguaje". Ponencia. *III Jornadas de Investigación*. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Caracas.
46. COHEN, Sam W. (1980). *The sequential order of acquisition of ages 3-7*. Tesis Doctoral. Universidad de San Francisco, U.S.A., 110 h.
Llevado a cabo con una muestra de 50 niños hablantes de español del área de la Bahía de San Francisco, cuyas edades oscilaban entre 2;11 y 7;1 años (clase media). Todos fueron entrevistados individualmente mediante el uso de instrumentos diseñados por el autor para obtener las formas verbales encontradas en la conversación. Conclusiones más importantes: 1. Hay una secuencia del desarrollo progresivo en la adquisición de las formas verbales entre las edades de tres y siete años; 2. A la edad de 3 años, el niño ha adquirido el presente de indicativo, el pretérito, el infinitivo reflexivo y las formas del presente progresivo. A los cuatro años, ya han aparecido el futuro perifrástico y las formas

del imperfecto de indicativo. El presente de subjuntivo parece hacerse presente a los 6 años.

47. CONNER, Peggy y CHAPMAN, Robin. (1985). "The development of locative comprehension in Spanish". *Journal of Child Language*, 12 (pp. 109-123) Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press.
Aplicación de un test de comprensión a 40 niños peruanos monolingües. Edades entre 3;6 y 5;5 años. Los resultados muestran un incremento de la comprensión de las relaciones espaciales de acuerdo con el incremento de la edad. Por otra parte, la actuación de los niños resultó ser más acertada cuando ellos mismos eran el referente; seguida por los casos en los cuales el referente es otro objeto ubicado frente a ellos. Los aciertos fueron menores cuando se trataba de referentes ausentes.
48. DATO, Daniel (1965). "Una base psicolingüística para el estudio del aprendizaje del español por niños de habla inglesa". *Filología Moderna*, Vol. VI (pp. 313-323).
Acerca de la adquisición del español como segunda lengua por niños norteamericanos residentes en Madrid.
49. --- (1966). *The child's learning of second-language syntax in the foreign environment: A pilot Study*. Mimografiado.
50. --- (1970). *American children's acquisition of Spanish syntax in the Madrid environment*. Preliminary ed. I.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
51. --- (1971). a. "The development of the Spanish verb phrase in children's second-language learning". En *Psychology of Second Language Research*. (P. Pimsleur y T. Quinn, eds.). Cambridge: CUP (pp. 19-33).
Sobre niños anglohablantes que aprendían español en Madrid, sin enseñanza dirigida. Datos tomados de conversaciones informales grabadas en diversas situaciones. Cinco niños entre 5;6 y 6;6. Intenta probar la regularidad de adquisición de ciertas estructuras del español, aun cuando éste sea aprendido como segunda lengua. Se compara tal desarrollo con algunos trabajos acerca del español como lengua materna.
52. DATO, Daniel (1971). b. *Research Handbook on children's language learning*. Preliminary edition. Final Report. Washington D.C.: Institute of International Studies, 61 p.
Informe final acerca de un proyecto de estudio del desarrollo del español como segunda lengua. Niños anglohablantes residentes en Madrid. Seguimiento longitudinal. Importante por la descripción que hace del desarrollo de las estructuras sintácticas del español.
53. --- (1975). "On psycholinguistic universals in children's learning of Spanish". En *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. (D. Dato, ed.). Washington: Georgetown University Press.
Sobre adquisición del español como segunda lengua por niños anglohablantes (9 en total, de distintas edades, entre 2 y 8 años). Se detallan algunas reglas sobre la base de los datos producidos por los informantes (determinante, frase nominal, preposiciones, proposiciones de relativo, adjetivos pronominalizados...). Se describen las estructuras más comunes en el proceso de adquisición y se ofrece también una

comparación con el orden descrito por otros autores que han estudiado el español como lengua materna.

- 53a. DELGADO, Lorenzo (1980). *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid: Cincel.
54. DAVILA, Sonia. *A study in the use of linguistic structures in folklore for teaching Spanish-Reading comprehension skills to fourth-grade Puerto Rican children*. Tesis Doctoral. Universidad del Estado de Pennsylvania.
Investiga el uso de estructuras del español (oraciones complejas y subordinadas) así como la comprensión de las mismas por niños de cuarto grado. Se utilizan 120 informantes de nivel socio-económico bajo, procedentes de una escuela de Río Piedras.
55. DIAZ GARCIA, Coral (1977). *Descripción de las estructuras sintácticas del español en un niño. Estudio de un caso*. Caracas: Universidad Metropolitana. Tesis de Licenciatura, 97 h.
56. DOMINGUEZ, Carmen L. (1980). *La expresión verbal infantil. Algunos aspectos de su desarrollo*. Tesis de Licenciatura. Escuela de Letras, UCV. Caracas, 259 h.
Intenta determinar algunos aspectos de la evolución lingüística infantil sobre la base de datos tomados de 6 horas de conversación espontánea con 6 niños venezolanos monolingües, entre los 3 y los 6 años de edad. Plantea una evolución gradual desde las estructuras sintácticas más simples hasta las más complejas (expansión por coordinación y/o por subordinación).
57. --- (1985a). "Diálogo niño-adulto: un tema de conversación". Ponencia. *IV Jornadas de Investigación* (Area de Lingüística). Facultad de Humanidades y Educación, UCV. Caracas.
- 57a. --- (1985b). *Dialogue Adulte-enfant: un essai de comprehension*. Tesis Doctoral. Sorbonne. París. 262 h.
Basado en el estudio de la relación adulto-niño como participantes del diálogo, este trabajo indaga sobre un campo escasamente investigado en relación con el español: las estrategias de interlocución y la visión del diálogo como un aspecto más del proceso comunicativo, mas no el único. El corpus analizado incluye doce horas de conversación con 6 niños venezolanos, entre 3 y 6 años de edad. Entre las conclusiones se destaca la dificultad para la determinación de una escala real u orden de aparición de las llamadas 'estrategias de interlocución'. Caracteriza también algunos de los factores que permiten o dificultan la continuidad o ruptura del diálogo.
58. DONOVAN, Laura (1978). "Desarrollo del lenguaje en el niño: las primeras etapas". *Revista Chilena de Psicología*, 1 (pp. 73-78).
Objeta la teoría para explicar el proceso de adquisición del lenguaje. Critica también fenómenos como la imitación y el refuerzo en cuanto que mecanismos básicos para el desarrollo del lenguaje. Basada en autores como Piaget y Slobin, la autora presenta los lineamientos generales del modelo cognitivo.

59. EBLEN, Roy. (1982). "A study of the acquisition of fricatives by three-year-old children learning Mexican Spanish". *Language and Speech*, 25 (pp. 201-220).
Estudio experimental sobre la producción motivada por dibujos e imitación de palabras que contenían las fricativas /x/, /f/ y /s/. El análisis conduce a la conclusión de que los niños aprenden una determinada lengua limitados por los alófonos dialectales de su comunidad. Se alude también a procesos generales del desarrollo (independientemente de la lengua de que se trate) y a ciertas diferencias individuales. Los sujetos investigados fueron seis niños de Oaxaca (México), de estrato sociocultural bajo, todos monolingües, de edades comprendidas entre 3;4 y 3;11.
60. ECHEVERRIA, Max S. (1971). "El cambio Lingüístico y la adquisición del lenguaje", *Revista de Lingüística Aplicada*, 9 (pp. 5-19) Concepción, Chile.
61. ECHEVERRIA, Max S. (1975). *Late stages in the acquisition of Spanish Syntax*. Tesis Doctoral. Universidad de Washington, U.S.A. (publicada después en español, v. N° 62).
62. ——— (1978). *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Chile: Universidad de Concepción.
Aplicación de varios tests de comprensión a cinco grupos de niños chilenos de la clase sociocultural baja, entre los 5 y los 10 años de edad. Se propone ratificar para el español algunos de los hallazgos de C. Chomsky (1969) en cuanto a la adquisición del inglés. Entrevistó un total de 55 niños (varones y hembras) en un ambiente escolar. Se basa en la suposición de que las oraciones subordinadas adjetivas son estructuras difíciles de entender por dos razones fundamentales; por una parte, el significado del pronombre relativo sólo puede entenderse si el oyente reproduce la estructura subyacente de toda la oración. Por la otra, la relación básica S-V-O de la oración principal se ve obstaculizada por la inserción de la relativa. No obstante, algunas cláusulas subordinadas relativas parecen más fáciles de entender que otras. En tal sentido, el autor propone un posible orden de adquisición en el que incluye también las oraciones coordinadas.
63. EDELSKY, C. y MUIÑA, V. (1977). "Native Spanish language acquisition: the effect of age, schooling and context on responses to 'dile' and 'preguntale' ". *Journal of Child Language*, 4 (pp. 453-201).
Intenta demostrar el postulado de N. Chomsky (1969), según el cual un niño de 7 años de edad está aún en proceso de adquisición de su lengua materna. Analiza una muestra recogida entre 20 adultos de las clases media y baja (Cuba) y 80 niños (dos grupos de 7 a 10 años) 40 de los cuales estaban recibiendo educación bilingüe. El experimento se propone investigar la habilidad para distinguir entre los verbos "preguntar" y "decir". Según las conclusiones, parece haber una estrecha correlación entre el número de respuestas correctas y la edad. Algunas diferencias indican que los niños con educación bilingüe se encuentran más cerca del patrón adulto que los monolingües.
64. EILERS, R. y OLLER, D. K. (1975). "The role of speech discrimination in developmental sound substitutions". *Journal of Child Language*, 3 (pp. 319-29).
65. EILERS, R. y OLLER, D. K. (1978). "Across linguistic study of infant speech perception". Ponencia. *Southeastern Regional Conference on Human Development*. Atlanta, USA.
Con datos sobre los primeros sonidos percibidos por el niño que comienza a aprender español.
66. EILERS, R.; WILSON, W. y MOORS, J. (1977). "Developmental changes in speech discrimination in infants". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 20 (pp. 766-780).
67. EILERS, R.; GAVIN, W. y WILSON, W. (1979). "Linguistic experience and phonemic perception in infancy: a cross linguistic study". *Child Development*, 50 (pp. 14-18).
Experimento de percepción de contrastes fonológicos sintéticos por niños hablantes de inglés y de español. Los niños hispanohablantes provenían de hogares de clase media, de procedencia cubana pero residentes en EE.UU.
68. EILERS, R.; WILSON, W. y GAVIN, W. (1980). "Effects of Early Linguistic Experience on Speech Discrimination by Infants: A Reply". *Child Development*, 51 (pp. 113-117).
69. EILERS, R.; GAVIN, W. y OLLER, D. K. (1982). "Cross-linguistic perception in infancy: the role of linguistic experience". *Journal of Child Language*, 9 (pp. 289-302).
Alusiones al desarrollo del español como lengua materna y al papel de la experiencia en el proceso por el cual el niño aprende a discriminar sonidos mucho antes de comenzar a hablar, e inclusive puede discriminar sonidos ajenos a su lengua. Tal aprendizaje, no obstante, es bastante reforzado por la 'experiencia fonológica'.
70. EILERS, R.; OLLER, O.; BULL, O. y GAVIN, W. (1984). "Linguistic experience and infant speech perception: a reply to Jusczyk, Shea and Aslin (1984)". *Journal of Child Language*, 11 (pp. 467-475).
71. EILERS, R.; KIMBROUGH, D. y BENITO, C. (1984). "The acquisition of voicing contrast in Spanish and English learning infants and children: a longitudinal study". *Journal of Child language*, 11 (pp. 313-336).
Experimentos sobre la producción del VOT (Voice Onset Time) con niños en proceso de adquisición del español y del inglés. Edades entre uno y dos años. Para los niños de un año no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la producción del VOT ni para el inglés ni para el español y con respecto a ningún punto de articulación. Tales diferencias sí se apreciaron entre los pequeños de dos años.
72. ELIZAINCIN, Adolfo (1973). *El proceso de adquisición del lenguaje frente a la dicotomía innato-cultural*. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Lingüística, 16 p. (Mimeografiado).
Trabajo de carácter muy general basado en el principio de que el niño adquiere su lengua materna mediante un mecanismo gradual. Dis-

cute la afirmación de que el lenguaje es un hecho meramente cultural y argumenta a favor de ciertos postulados innatistas de la teoría generativo-transformacional. Alude también a los procesos de maduración involucrados en el desarrollo lingüístico.

73. ——— (1974). *Estructura del lenguaje y su Adquisición por el niño*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
74. ELIZAINCIN, Adolfo (1978). "Adquisición y uso del lenguaje: enfoque psicolingüístico de la comunicación". *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 57 (pp. 35-58).
- Planteamientos generales acerca de la ubicación de la psicolingüística como disciplina independiente. Se propone un modelo psicolingüístico de la comunicación, considerando factores tales como el tópico, los participantes, la situación, el canal y, obviamente, el código verbal. El trabajo en general puede ser útil para delimitar las tendencias actuales de la psicolingüística.
75. ESCALONA, Esther (1967). "Aspectos psicológicos del niño en edad preescolar". Ponencia. Publicada en *El Preescolar en Venezuela. Primeras Jornadas de Estudio*. Caracas: Fundación Eugenio Mendoza.
- Con énfasis en los trabajos de Barrera Moncada (v. Nos. 13-17), esta ponencia ofrece una caracterización general del desarrollo del niño venezolano; entre tales aspectos, se destaca el lenguaje como factor central del desarrollo psicológico.
76. ESCAMEZ SANCHEZ, J. (1979). *Marco teórico de la integración lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación*. Mimeografiado. Departamento de Pedagogía Sistemática, Universidad de Murcia, España.
77. ESCAMILLA, Manuel (1978). *A comparison of English and Spanish speaking Mexican-Americans in maintenance bilingual-bicultural and pull-out ESL programs*. Tesis Doctoral. Universidad de Kansas, U.S.A.
- Trabaja con datos recogidos entre 100 niños de primer grado, todos bilingües. Plantea importantes observaciones acerca del español como segunda lengua. Una de las conclusiones más importantes es que al parecer ninguna de las dos lenguas interfiere el desarrollo de la otra. Argumenta, asimismo, que el dominio de una lengua facilita la adquisición de la otra.
78. FARWELL, C. B. (1976). "Some strategies in the early production of fricatives". *Papers and Reports on Child Language Development*, 12 (pp. 97-104). Stanford: Universidad de Stanford, Depto. de Lingüística.
79. FERGUSON, Charles (1975). "Sound patterns in language acquisition". En *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (D. Dato, ed.). Washington: Georgetown University Press (pp. 1-17).
- Acerca de la importancia de la fonología infantil en relación con la teoría fonológica general. Datos acerca del desarrollo fonológico en niños hablantes de inglés y de español como lengua materna. Ofrece, además, datos del griego. Materiales del Child Phonology Project (Universidad de Stanford).

80. FERNANDEZ, Sonsoles (1981). *Conquista del lenguaje en Preescolar y Ciclo Preparatorio*. Madrid: Narcea Ediciones, 119 p.
- Enfocado fundamentalmente hacia la enseñanza del lenguaje en el preescolar, este libro contiene algunas muestras de habla de niños madrileños y se aboca a la descripción fonética, léxico-semántica y morfosintáctica del lenguaje de los niños cuyas edades oscilan entre los 5 y los 8 años. De tendencia claramente piagetiana, dedica también un capítulo al tópico lenguaje/pensamiento y otro a las relaciones entre lenguaje infantil y contexto social. Cierra con unas interesantes sugerencias acerca del papel de la escuela en el desarrollo del lenguaje infantil, aludiendo también a aspectos relativos a la dicotomía lenguaje oral/lenguaje escrito y a la enseñanza de la lectura.
81. FERNANDEZ RIVAS, Elisa (1983). *Desarrollo Psicolingüístico en niños de 6 a 8 años de áreas rural y urbana de Guatemala*. Guatemala: Editorial Universitaria, 111 p.
- "El propósito de esta investigación es evaluar el desarrollo sintáctico de niños de ambiente rural y urbano, de acuerdo con la situación socioeconómica. Forma parte de un proyecto realizado por el Instituto de Nutrición de Centro América y Panamá, orientado a determinar la forma en que la desnutrición afecta el desarrollo mental de los niños".
82. FERRER ROO, O. (1968). "Defectos de audición y del lenguaje. Incidencia en 41.200 escolares de la zona metropolitana de Caracas". *Gaceta Médica de Caracas*, 1-6 (Año 66). Caracas.
83. FERRER ROO, O. (1974). "Desarrollo del lenguaje en el niño. Defectos del lenguaje: significación y detección". *Educación. Revista del Magisterio*, 152. Caracas: Ministerio de Educación (pp. 43-52).
- Según este autor, las bases para la formación de la gramática del niño se ubican entre los 18 meses y los tres años. Como factores que influyen en el desarrollo del lenguaje, menciona la experiencia, la integridad anatómica y funcional, el medio ambiente y la maduración, y el aprendizaje.
84. FERREIRO, Emilia (1973). "El desarrollo del lenguaje y sus consecuencias para la educación preescolar. Conferencia. III Congreso Argentino de la O.M.E.P. (Publicado posteriormente como artículo en *Problemas de Psicología Educativa*). Buenos Aires: Producciones Editoriales IPSE, serie Ensayos, 1, 1975).
- Con ejemplos del español de niños argentinos. Visión general y orientaciones acerca de la conducción de los procesos de enseñanza del lenguaje, bajo la óptica de las nuevas tendencias de la psicolingüística.
85. FERREIRO, E.; OTHENIN, Ch.; CHIPMAN, N. y Sinclair, H. (1976). "How do children handle relative clauses?" *Archives de Psychologie*, 44 (pp. 229-266).
- A través de tres tipos de técnicas (comprensión, producción y juicios gramaticales), en este trabajo se investiga el tópico de las cláusulas de relativo en tres lenguas: español, inglés y francés. En lo que atañe al español, el test de comprensión se aplicó a 276 niños argentinos entre los cuatro y once años. La conclusión general es que el dominio de las

cláusulas de relativo sigue un proceso gradual en relación con el incremento de la edad y el cual parece finalizar entre los diez y once años de edad.

86. FERREIRO, Emilia (1978). "¿Qué está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva". *Infancia y Aprendizaje*. 5. Madrid: Pablo del Río Editor.
87. FLORES, Marco (1973). *An early stage in the acquisition of Spanish morphology by a group of English-speaking children*. Tesis de Maestría. Universidad de California, Los Angeles, U.S.A.
88. FONTANELLA de W., M. Beatriz (1981). *Adquisición fonológica en español bonaerense*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, Depto. de Humanidades, 44 p.
89. FORTUY, J. y LEAL, Aura (s.f.) *Lenguaje y Realidad*. Mimeografiado. Caracas: Consejo Venezolano del Niño.
Material de carácter general en el cual se ofrecen algunas referencias importantes en cuanto al desarrollo semántico del niño. Contiene datos de aplicación de un test de comprensión con niños venezolanos.
90. FRACA de B., Lucía (1984). *On the description of Spanish Verb Forms*. Tesis de Maestría. Universidad de Essex, Colchester, Inglaterra, 104 h.
Acerca del uso de algunas formas verbales por niños venezolanos de 7 y 10 años (primero y cuarto grados de Educación Básica), provenientes de tres estratos sociales distintos. Se hipotetiza que el sistema verbal del niño de 7 años es aún incompleto en relación con el sistema adulto. Datos tomados de conversaciones libres (30 minutos) y habla semielicitada (15 minutos). Propone un orden hipotético de desarrollo del sistema verbal que va desde el presente de indicativo, el pretérito simple y el imperfecto (formas de adquisición temprana) hasta el pretérito de subjuntivo, el futuro flexional de indicativo y el futuro de subjuntivo (formas de adquisición tardía); pasando por estadios intermedios de adquisición (pluscuamperfecto, presente de subjuntivo, y condicional). No se encontraron diferencias notables en cuanto a sexo y estrato social.
91. --- (1985). "Hacia una descripción del uso de algunas formas verbales en niños venezolanos de siete y diez años". Ponencia. VI Encuentro Nacional de Lingüística. Caracas, (4-6 de dic. de 1985) (publicado en *Investigación y Postgrado*, 2 (2). Caracas: UPEL).
Contiene un resumen de algunos de los resultados descritos en Fraca (1984, v. No 90) y compara estos resultados con datos encontrados en otras publicaciones recientes acerca del mismo tópico.
92. FRANCES, Alfredo y MORALES de R., María (1984). *Comprensión lectora, grado de elaboración lingüística y rendimiento académico*. Mérida (Venezuela). ULA, Laboratorio de Psicología, Publicación No 37, 37 p.
93. FRIEDMAN F., Larissa. (1983). *The influence of age and sex factors on the development of phonemic discrimination abilities of Mexican Children*. Tesis Doctoral. Universidad de North Western. U.S.A.

94. GALAMBOS, Silvia y GOLDIN-MEADOW, Susan (1983). "Learning a second language and metalinguistic awareness". En *CLS 19, Papers from the 19th Regional Meeting*. Chicago Linguistic Society.
Experimento diseñado para investigar el desarrollo de habilidades metalingüísticas en niños bilingües y para encontrar tales destrezas con las de niños monolingües. De un total de 96 niños de clase media, 32 eran bilingües (español-inglés) y 32 monolingües (español), todos procedentes de escuelas de El Salvador. Los otros 32 eran hablantes monolingües de inglés. En cada grupo había niños de tres niveles escolares (pre-kinder, kinder y primer grado) y todos fueron sometidos a tres distintos tipos de tareas, de las cuales la más importante consistía en juzgar si ciertas estructuras u oraciones eran agramaticales o no (Ej.: *Papá cortó la gran árbol, *poní los juguetes en la cama, *Ayer estoy limpiando el barco). Presuntamente, los niños que presentaron mayores dificultades para sus juicios metalingüísticos fueron los del grupo bilingüe.
95. GALVAN, J. (1978). "A progress report on the learning of Spanish of English speakers in the Culver City immersion program: Spanish reading". Ponencia. *Congreso de TESOL*, Ciudad de México.
96. GALVAN, J. y CAMPBELL, R. N. (1978). "An examination of the Communication strategies of two children in the Culver City Immersion program". En *The Acquisition and use of Spanish and English as first and second language*. (R.W. Andersen, ed.). Washington D.C.: TESOL (pp. 133-149).
Describe parcialmente la competencia comunicativa de dos niños sometidos a este programa y propone una modificación de la tipología de la comunicación propuesta por Tarone (1977).
97. GARCIA HOZ, Víctor (1953). *Vocabulario usual, común y fundamental: determinación y análisis de sus factores*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto "San José de Calasanz" (52 p.).
Trabajo similar al de Rodríguez Bou (1952, v. No 183). Elaborado con miras a la orientación didáctica de la enseñanza de la lengua, elaboración de textos de estudio para niños y de materiales de apoyo escolar.
98. GARCIA-S., Olga M. (1977). *Word frequency count in spontaneous conversations of five-year-old/Guatemalan Spanish-Speaking children*. Tesis Doctoral. Universidad de Michigan (U.S.A.).
Objetivos de la investigación: 1) Identificar las palabras más usadas por los niños cuando son agrupados de acuerdo con el sexo y el nivel socio-educacional. 2) Descubrir las clases de palabras más frecuentemente utilizadas por tales grupos. 3) Determinar si la producción que típicamente representa un determinado grupo de niños es comprendida por el resto de los grupos. MUESTRA: 145 niños monolingües de la ciudad de Guatemala, entre las edades de 4;8 y 5;4, estudiantes de 16 escuelas primarias localizadas en distintas áreas socio-educacionales de la ciudad. Tiempo mínimo de grabación, 3 minutos de conversación espontánea. RESULTADOS: 1) Diferencias sociales, no siempre significativas, en cuanto al nivel socio-educativo. 2) Clases de palabras que más contribuyeron a la diferenciación: artículos, verboides y verbos. 3) No se en-

contraron diferencias notables en cuanto al sexo. 4) Una diferencia interesante tuvo que ver con la comprensión de textos producidos por otro grupo social; los niños de los niveles alto y medio fueron los más exitosos en tal sentido.

99. GILI GAYA, Samuel (1960). "Funciones gramaticales en el habla infantil". *Publicaciones Pedagógicas*, 24 (pp. 1-60). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico. (Formará parte después de Gili Gaya, 1972).
100. --- (1961). *Imitación y creación en el habla infantil*. Madrid: Aguirre Torres.
101. --- (1962). "El futuro en el lenguaje infantil". En *Strenae*, Universidad de Salamanca (Homenaje al profesor García Blanco).
Incluido después en Gili Gaya (1972b), parte III: trata de la poca frecuencia del futuro simple en el habla infantil y de su sustitución por la forma perifrástica (Ir + infinitivo).
102. GILI GAYA, Samuel (1972a). "Nexos de la oración compuesta en el lenguaje activo de los niños". En *Homenaje a Antonio Rodríguez Moñino*, Madrid: Castalia. (Versión primigenia de la parte IV de Gili Gaya, 1972b).
103. --- (1972b). *Estudios de Lenguaje Infantil*. Barcelona: Bibliograf., 174 p.
Trabajo indiscutiblemente meritorio por ser de las primeras aproximaciones a una descripción detallada de la gramática del niño hispano-hablante (1959-60). Para nuestro objetivo son más importantes en este caso las partes II (Funciones gramaticales en el habla infantil), III (La expresión infantil del tiempo) y IV (Nexos de la oración compuesta en el lenguaje activo de los niños). En II, se analiza la producción lingüística de tres grupos de niños puertorriqueños: 50 preescolares de ambos sexos (4, 6 y 7 años), 100 niños de primer grado (7 y 8 años, ambos sexos) y 40 de cuarto grado (10-11 años ambos sexos). Entre los tópicos estudiados se destacan la enumeración, la descripción, los verbos, los complementos verbales, adjetivos descriptivos, yuxtaposición, coordinación y subordinación de oraciones. En III se sugiere ya la idea de formas verbales de adquisición temprana (imperativo, presente simple de indicativo y copretérito, por ejemplo) y formas verbales de adquisición tardía como el pluscuamperfecto y el futuro simple. Además de la información sobre niños de Puerto Rico, ofrece datos de niños españoles (madrileños). En IV se ofrece una síntesis de las dos secciones anteriores. Finalmente, hay que decir que en este trabajo se presenta una serie de hipótesis que aún esperan por su verificación o desaprobación a la luz de la psicolingüística actual. También incluye el libro algunos cuadros de frecuencia de permanente actualidad.
104. GONZALEZ, Gustavo (1968). "A linguistic profile of the Spanish-speaking First Grader in Corpus Christi". Tesis de Maestría. Universidad de Texas, Austin, U.S.A.
105. --- (1970). *The acquisition of Spanish grammar by native Spanish speakers*. Tesis Doctoral. Universidad de Texas (Austin).
Contiene una secuencia descriptiva bastante completa de las estructuras sintácticas básicas de nuestra lengua (en niños desde los dos hasta los cinco años). Datos tomados de entrevistas informales grabadas con 9

grupos de niños mexicano-americanos (clase media). Cada informante fue entrevistado tres veces hasta alcanzar un total de dos horas de conversación espontánea. Abundantes ejemplos. Trabajo útil para la delimitación de etapas en el desarrollo lingüístico infantil.

106. --- (1973a). "The acquisition of Grammatical Structures by Mexican-American Children". En *El lenguaje de los Chicanos* (Hernández-Chávez, Cohen y Beltrano, eds.). Allington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
Resumen de algunos de los aspectos tratados en González (1970).
107. --- (1973b). "The acquisition of Questions in Texas Spanish: ages 2-5". Allington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
108. GRAHAN, Charles (1977). *Development of linguistic stress in children learning Spanish as a first language*. Tesis Doctoral. Universidad de Texas, Austin (U.S.A.).
Intenta demostrar que el niño adquiere los patrones entonativos antes de los tres años. Según los resultados, la habilidad para discriminar contrastes fonológicos es precedida por la habilidad para discriminar contrastes entonativos. Los sujetos de la muestra fueron niños monolingües hablantes de español.
109. GUDEMAN, Roxane H. (1981). *Learning Spanish: A cross-sectional study of imitation, comprehension, and production of Spanish grammatical forms by rural Panamanians*. Tesis Doctoral. Universidad de Minnesota (U.S.A.).
Evalúa la habilidad para reproducir y decodificar algunas categorías gramaticales como número, tiempo, sujeto-verbo-objeto, en niños panameños desde cuatro años hasta el habla adulta. Los mayores porcentajes en cuanto a aciertos fueron alcanzados por niños entre nueve y once años.
110. GUTIERREZ, Lucy H. (1974). *A study of the Applicability of Halliday's functional theory of language development to two Spanish-speaking children at the pre-syntactic stage*. Tesis Doctoral. Universidad de Nuevo México.
Se propone validar la teoría de M.A.K. Halliday en cuanto concierne al desarrollo del español como lengua materna. La muestra utilizada, sin embargo, pareciera extremadamente reducida para tal fin: 2 niños, varón y hembra, de 22 y 11 meses, respectivamente. Según la autora, de las 7 funciones mencionadas por Halliday, 5 son características de los estadios presintácticos: instrumental, reguladora, interaccional, personal e imaginativa. Las funciones heurística e informativa aparecerán posteriormente. Entre las conclusiones se destaca el hecho de que el desarrollo del lenguaje aparece más vinculado al componente semántico que al sintáctico, lo que a su vez implicaría que las teorías de carácter sociolingüístico y pragmático son más adecuadas para explicar la adquisición del lenguaje por el niño.
111. HAMMOND, D. (1976). "Phonemic restructuring in Miami-Cuban Spanish". En *Colloquium on Hispanic Linguistics* (Aid, Resnich y Saciuk, eds.). Washington: Georgetown University Press.

112. HANSON, Irma A. (1980). *An inquiry into how pre-school children acquired literacy in two languages: English and Spanish*. Tesis Doctoral. Universidad de Georgetown. (U.S.A.).

De acuerdo con nuestros fines, la importancia de este trabajo es que se fundamenta en el lenguaje de niños hablantes nativos del español. Utiliza como base la metodología propuesta por R. Lado para el aprendizaje de la lectura. La misma propone que el niño es capaz de aprender a leer del mismo modo que aprende a hablar; es decir, parte de simples palabras hasta llegar a historias o estructuras sintácticas más complejas. Una de las conclusiones más importantes es que el aprendizaje temprano de la lectura enriquece notablemente la expresión oral del niño.

113. HERNANDEZ-CHAVEZ, E.; VOGEL, I. y CLUMECK, H. (1975). "Rules, constraints, and the simplicity criterion: An analysis based on the acquisition of nasals in Chicano Spanish". *Nasalfest, Papers from a symposium on Nasals and Nasalization*. (Ferguson, Hyman y Chela eds.). Stanford: Universidad de Stanford. Depto. de Lingüística (pp. 148-231).
114. HERNANDEZ P., Fuensanta. (1980). "Etapas en la adquisición del lenguaje infantil: estudio de un caso concreto". En *Infancia y Aprendizaje*, 8.
115. --- (1981). "Adquisición del lenguaje infantil: etapa del balbuceo". En *Monografía de Infancia y Aprendizaje. La adquisición del lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor (pp. 71-83).
- Sobre las diferentes teorías acerca de la función del balbuceo (juego, entrenamiento, integración social, lenguaje incipiente). Examen de los dos puntos de vista principales sobre la naturaleza del balbuceo (continuidad/discontinuidad). Datos del español.
116. --- (1984a). *Teorías Psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI Editores, 343 p.
- A pesar de ser el estudio longitudinal de un solo caso (un niño español), este parece ser hasta ahora (1985) el trabajo psicolingüístico más completo escrito en lengua española y sobre el desarrollo y adquisición del español. Es en realidad un excelente manual compuesto por tres capítulos: I. Resumen teórico acerca de las distintas teorías en cuanto a la adquisición del lenguaje (énfasis en la concepción piagetiana). II. Etapas de la adquisición (desde el estructuralismo hasta los enfoques más recientes). III. Estudio empírico del desarrollo del español como lengua materna (desarrollos fonológico, semántico, morfosintáctico y sociolingüístico). La marcada tendencia antichomskiana puede algunas veces confundir al lector. Ofrece, además, un recuento de la producción lingüística del niño estudiado desde el nacimiento hasta los tres años. Entre las citas y referencias bibliográficas, faltan, no obstante, muchos trabajos importantes publicados o escritos antes de 1984.
117. HERNANDEZ P., Fuensanta. (1984b). "Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil". En *Infancia y Aprendizaje*, 25 (pp. 35-59).
- Realizado con una muestra de adultos y niños de Murcia (España). Encuesta con preguntas de opción múltiple. Investiga la relación entre el

lenguaje de los padres y los niños (interacción) y sus implicaciones mutuas.

118. HERNANDEZ P., Fuensanta y MONROY, R. (1983). "Un interrogante al esquema jakobsoniano sobre la adquisición fonémica infantil". *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Madrid: SGEL. Acerca de la teoría de R. Jakobson sobre el desarrollo fonológico. Críticas a tal teoría.
119. JAFFE, Bárbara (1978). *Strategies of communication: Spanish immersion program*. Tesis de Maestría. Universidad de California, Los Angeles, U.S.A.
120. JASHNI, V. (1975). *Effects of Spanish immersion education in the kindergarten and primary grades on the affective and cognitive domains*. Tesis de Maestría. Universidad de Grigham Young.
121. JUSCZYK, P.; SHEA, S. y ASLIN, R. (1984). "Linguistic experience and infant speech perception: a re-examination of Eilers, Gavin and Oller (1982)". *Journal of Child Language*, 11. Cambridge: C.U.P. (Inglaterra) (pp. 453-466).
- Insiste en la propuesta de los autores mencionados en el título (v. No 68) acerca del papel de la experiencia fonológica en la discriminación temprana de segmentos y la compara con una segunda alternativa para explicar los mismos datos.
122. KERNAN, T.K. y BLOUNT, B.G. (1966). "The acquisition of Spanish grammar by Mexican children". *Anthropological Linguistics*, 8. (pp. 1-14).
- Utilizan técnicas similares a las del célebre artículo de Berko (1958), pero aplicados a niños mexicanos entre las edades de 5 y 12 años (clase baja). Investigan la formación de plurales, diminutivos, tercera persona del futuro y los tiempos pretérito definido, pretérito imperfecto y presente perfecto, entre otros aspectos.
123. KLEIFGEN, J. A. (1986). "El español de los niños latinoamericanos en los Estados Unidos: introducción para un análisis de su cambio". Ponencia. *II Congreso Internacional sobre el Español de América* (27-31 de enero de 1986). Ciudad de México.
124. KONEFAL, J. y FOKES, J. (1981). "Voice Onset Time: the development of Spanish/English distinction in normal and language disordered children". *Journal of Phonetics*, 9 (pp. 437-444).
- Experimento de medición del VOT con tres niños venezolanos (residentes temporalmente en U.S.A.) de 4, 7 y 10 años. Padres monolingües. La mayor de las niñas presentaba desórdenes de lenguaje y el trabajo parece demostrar que los mismos inciden también en los parámetros acústicos del habla.
125. LANCE, D. M. (1969). "Dialectal and nonstandard forms in Texas Spanish". *Final Report research project ORR-liberal arts- 15504*. Texas A. and M. University (pp. 45-67).
126. LASKY, R.; SYRDAL-LASKY, A. y KLEIN, R. (1975). "VOT discrimination by four to six and a half month old infants from Spanish environments". *Journal of Experimental Child Psychology*, 20 (pp. 215-225).

Experimento con niños de Guatemala que debían diferenciar ciertos contrastes fonológicos entre consonantes oclusivas. Los resultados muestran que en realidad los niños no presentaron ningún problema para distinguir los contrastes, pero que la línea discriminadora de los mismos difería de la de los adultos. Descarta entonces la influencia del medio en el proceso de discriminación de contrastes fonológicos.

127. LASTRA, Yolanda (1969). "El habla y la educación de los niños de origen mexicano en Los Angeles". Ponencia. *Simposio del Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas*. San Paulo, Brasil.
128. LEBACH, S. (1974). *A Report on the Culver City Spanish immersion program in its third year; its implications for language use and attitudes*. Tesis de Maestría. Universidad de California, Los Angeles.
129. LINARES, Nicolás (1975). *The language evaluation of pre-school Spanish speaking Puerto Rican Children*. Tesis Doctoral. Universidad de Illinois, Urbana (U.S.A.).
Acerca del desarrollo gradual del Promedio de Longitud del Enunciado (MLU) y del incremento de la complejidad morfosintáctica en niños puertorriqueños.
130. LINARES, Nicolas y SANDERS, L. J. (1977). "Evaluation of Syntax in 3-year-old Spanish speaking Puerto Rican Children". *Journal of Speech and Hearing Research*, 20 (pp. 350-357).
Trabajo comparativo: 30 niños normales y 30 con problemas de lenguaje. Todos de 3 años de edad. Utiliza el mismo método adaptado por Toronto (1972) para medir el desarrollo lingüístico. Dice demostrar la efectividad de tal método. Confirma también la utilidad del MLU de R. Brown.
131. LINARES, T. A. (1981). "Articulation skills in Spanish-speaking children". En *Ethnoperspectives in Bilingual education*, Vol. 3. Bilingual Education Technology. Ypsilanti, Michigan (U.S.A.).
132. LISKER, L. y ABRAMSON, A. (1964). "A cross-language study of voicing in initial stops; Acoustical measurements". *Word*, 20 (pp. 384-422).
Alusión a las oclusivas españolas en posición inicial de palabra.
133. MACKEN, M. A. (1975). "The acquisition of intervocalic consonants in Mexican Spanish: a cross-sectorial study based on imitation data". En *Papers and Reports on Child Language Development*, 9 (pp. 29-42). Universidad de Stanford (U.S.A.).
134. --- (1976). "Individual differences in phonological acquisition: strategy versus cognitive style". Ponencia. *The Child Language Seminar Series*. Universidad de Stanford.
135. --- (1978). "Permitted complexity in phonological development: On child's acquisition of Spanish consonants". *Lingua*, 44 (pp. 219-253).
Estudio longitudinal de un niño Mexicano-Americano monolingüe, desde la edad de 1;9 hasta de 2;6. Forma parte de un proyecto mayor llevado a cabo en la Universidad de Stanford en relación con varias lenguas (Stanford Child Phonology Project). Se estudian en este

caso la imitación (en cuanto al desarrollo fonológico) y la conformación de sílabas. Confirma la adquisición temprana de sílabas del tipo CV y concluye en que hay un incremento gradual del número, tipo y orden de las sílabas dentro de las palabras. Alude también a ciertos procesos psicológicos implícitos en la adquisición de las consonantes.

136. MACKEN, M. A. (1979). Developmental reorganization of phonology: a hierarchy of basic units of acquisition". *Lingua*, 49 (pp. 11-49).
Adquisición de las consonantes españolas por un niño mexicano desde la edad de 1;7 hasta 2;1. Tres posibles unidades de adquisición son consideradas; la palabra, el fonema y el rasgo. Concluye en que la palabra es la unidad básica en lo que concierne a los estadios más tempranos y en que ésta será sustituida por el fonema en las etapas posteriores. Se evalúan también los datos a la luz de los llamados universales de adquisición y de las diferencias individuales.
137. MACKEN, M. y BARTON, D. (1980). "The acquisition of the voicing contrast in Spanish: a phonetic and phonological study of word initial stop consonants". *Journal of Child Language*, 7 (pp. 433-458).
138. MACKEN, M. y FERGUSON, C. (1981). "Phonological universals in language acquisition". En *Native Language and Foreign Language Acquisition*. (H. Winitz, ed.) New York (pp. 110-129).
139. MANGA, Dionisio (1982). "Procesos fonológicos en el primer lenguaje". En *Los Trastornos de la Comunicación en el niño. I Simposio de Logopedia*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (Col. Educación Especial). (pp. 49-51).
Acerca de la fase de transición entre el balbuceo y la aparición de las primeras palabras. Esboza algunas conclusiones extraídas del análisis del "Habla espontánea de 130 niños entre 4 y 6 años, escolarizados normalmente en Madrid": progresivo distanciamiento del soporte situacional, predominio inicial del vocalismo, oclusivas sordas y nasales, predominio de las omisiones sobre las sustituciones.
140. MARTINEZ-BERNAL, Janet (1972). *Children acquisition of Spanish morphological systems and noun phrases*. Tesis Doctoral. Universidad de Georgetown (U.S.A.).
Trabajo de carácter experimental realizado como diseño para la elaboración de un test lingüístico para diagnóstico en niños bilingües. Utiliza resultados obtenidos por otros autores para niños monolingües. Se centra en la adquisición de frases nominales de distintos grados de longitud y complejidad. Incluye también algunos otros aspectos morfológicos de los sistemas de ambas lenguas, por ejemplo, los tiempos verbales. Los informantes fueron niños bilingües entre 5 y 8 años, todos de Tucson (Arizona). Entre los resultados, destaca el hecho de que los niños bilingües parecen adquirir tanto el inglés como el español del mismo modo que un niño monolingüe adquiere alguna de esas dos lenguas.
141. MARRERO, Mariana; OQUET, Cecile y PORTELA, Clara (1982). "Consideraciones sobre la /r/ implosiva en el español de niños de dos instituciones educativas de Santiago". En *Español del Caribe, Ponencias del VI Simposio de Dialectología*. Santo Domingo.

142. MATLUCK, J. y MACE, B. (1973). "Language characteristics of Mexican-American Children: implications for assessment". *Journal of School Psychology*, 11 (pp. 365-387).
Sobre problemas de interferencia del inglés en niños mexicano-americanos en proceso de adquisición del español.
143. MINAYA, Liliانا F. (1980). *Analysis of children's Peruvian Spanish narratives: implications for the preparation of basic readers*. Tesis Doctoral, Universidad de Texas (Austin), 244 h.
Estudio realizado con una muestra de 240 niños procedentes de 12 capitales de Estado del Perú. Se consideran variables como la edad, el estatus socio-económico y el conocimiento lingüístico. Comparación con un grupo de niños anglohablantes. El estatus socio-económico y la experiencia lingüística aparecen como factores relevantes. Las narraciones de los niños peruanos se caracterizaron por una variedad mayor de reglas de secuencia.
144. MONFORT, Marc. (1982a). "Adquisición de las flexiones verbales en el niño". En *Los trastornos de la comunicación en el niño. I Simposio de Logopedia*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (pp. 265-277).
Argumenta sobre la importancia del conocimiento del desarrollo normal de la comunicación y el lenguaje, para tratar problemas de trastorno y reeducación. Muestra los resultados de un experimento en el cual se utilizaron figuras que representaban acciones, con la finalidad de desarrollar formas verbales (presente-pasado-futuro) en niños con trastornos (desde 2 años y medio hasta 7 años).
145. --- (1984b). "El desarrollo de la noción de tiempo a través de la narración gráfica". En *Los trastornos de la comunicación en el niño. I Simposio de Logopedia*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (pp. 278-289).
Interesante como guía para la utilización de recursos no verbales en cuanto que ayuda para la elicitación de ciertas nociones semánticas. Utiliza dibujos y películas mudas para estimular el desarrollo de la narración. Experimentos iniciales efectuados con 983 niños entre 5 y 8 años. Concebido originalmente para ser aplicado a niños con retardo en el lenguaje, pero también a niños normales.
146. MONTES G., José J. (1965). "Apuntes etimológicos: lingüística infantil y etimología española". *Thesaurus*, 21, BICC. Bogotá (pp. 550-51).
147. --- (1970). "Dominancia de las labiales en el sistema fonológico del habla infantil". *Thesaurus*, 24, BICC. Bogotá (pp. 487-488).
Reafirma la tesis de R. Jakobson según la cual los fonemas labiales son los más extendidos universalmente y los primeros en ser adquiridos por el niño. Datos tomados del desarrollo de cuatro niños colombianos. Contiene ejemplos relativos al fenómeno de la asimilación de las labiales.
148. --- (1971). "Acerca de la apropiación por el niño del sistema fonológico español". *Thesaurus*, 26, BICC. Bogotá (pp. 322-346).
A través del seguimiento de 4 niños colombianos (monolingües), pone un esquema de adquisición de la fonología del español. Incluye datos relativos a las etapas del llanto y el balbuceo. Confirma parcialmente la tesis de R. Jakobson. Este trabajo parece ser uno de los más exhaustivos sobre el desarrollo fonológico del español como lengua materna, básicamente por tratarse de un seguimiento longitudinal de 4 niños.
149. --- (1974). "Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil". En *Thesaurus*, 29, BICC. Bogotá (pp. 254-269).
Contiene una clasificación de datos que pueden ser útiles para otras investigaciones. Propone ciertas cronologías sobre adquisición de algunas categorías (artículo, pronombres personales, posesivos, adjetivos, verbos, etc.).
150. MONTES G., José J. (1976). "El sistema, la norma y el aprendizaje de la lengua". *Thesaurus*, 31, BICC. Bogotá (pp. 14-40).
Sobre los conceptos de sistema y norma de E. Coseriu y su relación con el aprendizaje de la lengua materna. Énfasis en el desarrollo de relaciones semánticas. Datos del español de 4 niños colombianos.
151. MORALES de R., María (1977). *Desarrollo de la negación en español. Estudio psicolingüístico*. Mérida: U.L.A., Laboratorio de Psicología, publicación No 4, 35 p.
Estudio de la evolución de la negación en cinco niñas latinoamericanas (3 venezolanas, 1 colombiana y 1 mexicana) entre 24 y 40 meses.
152. --- (1979). *Lenguaje, clase social y rendimiento académico*. Mérida: U.L.A., Laboratorio de Psicología, publicación No 12, 37 p.
Con énfasis notable en los trabajos y conclusiones de B. Bernstein, se ofrece aquí una revisión crítica de tópicos tales como lenguaje y clase social, lenguaje e inteligencia, lenguaje y educación.
153. MORALES de R., María (1980). *La adquisición del lenguaje; una introducción*. Mérida: U.L.A., Laboratorio de Psicología, publicación No 16, 35 p.
Recuento histórico crítico sobre los estudios acerca de la adquisición del lenguaje. Contiene algunos datos de la adquisición del español por niños venezolanos, importantes para efecto de investigaciones relacionadas con el desarrollo semántico y la sobregeneralización. Discute la validez y posible convergencia de nociones como similitud perceptual y similitud funcional para explicar ciertos casos de generalización.
154. MORALES de R., María y SALOM de BUSTAMANTE, Colombia (1982). *Escalin-81: Batería para medir grado de elaboración lingüística*. Mérida: U.L.A., Laboratorio de Psicología, publicación No 24, 22 p. + 3 de anexos.
Aunque utilizado con adultos, este trabajo pudiera también ser útil en la medición de destrezas lingüísticas de niños en proceso de adquisición de la lengua materna.
155. NUÑEZ-WORMACK, Elsa M. (1979). *The acquisition of English and Spanish grammatical morphemes by bilingual Puerto Rican children*. Tesis Doctoral. Universidad de New Jersey (U.S.A.), 148 p.

Investiga fundamentalmente la hipótesis según la cual aquellos morfemas que son gramatical o cognitivamente más complejos se adquieren en etapas tardías. Por lo que concierne al español, un grupo de 20 niños (hembras y varones) fue utilizado como muestra y a los mismos se les proporcionó un test que comprendía 14 programas gramaticales, los que requerían producción, reconocimiento y corrección. Datos interesantes en relación con los morfemas verbales en general y con la adquisición del futuro en especial.

156. OLLER, D. y EILERS, R. (1982). "Similarity of babbling in Spanish-and-English learning babies". *Journal of Child Language*, 9 (pp. 565-578).
Comparación entre niños que están aprendiendo el español y el inglés (separadamente). Se encontraron notables similitudes entre ambos procesos y se observó el predominio de sílabas tipo CV con consonantes oclusivas sordas no aspiradas. También los sonidos vocálicos resultaron muy parecidos en las dos lenguas.
157. OLLER, D. y EILERS, R. (1983). "Speech identification in Spanish-and-English Learning 2 year-old". *Journal of Speech and Hearing Research*, 26 (pp. 50-53).
Trabajo comparativo. La parte correspondiente al español se hizo con siete niños (edad promedio: 32 meses) de Miami que aprendían el dialecto cubano. El estudio indica que para la edad de 2 años y medio los niños se han adaptado (al menos parcialmente) a la fonología particular que están adquiriendo.
158. PANBLANCO, Pilar (1982). "Diseño curricular para la enseñanza especial básica". En *Los trastornos de la comunicación en el niño. I Simposio de Logopedia*. Madrid: Ciencias de la Educación Pre-escolar y Especial (pp. 298-302).
Interesantes planteamientos acerca de cómo planificar un proyecto curricular en el cual el lenguaje sea uno de los componentes básicos, desde la doble vertiente comprensión/expresión.
159. PARRA, Rosa M. (1982). *The sequential order of acquisition of Spanish-speaking children of ages 2 to 12 years*. Tesis Doctoral. Universidad de San Francisco (U.S.A.).
160. PAYAN, Rose M. (1979). *The development and validation of a screening instrument (PICLS) for assessing the speech and language development of Spanish-speaking pre-school children*. Tesis Doctoral. Universidad de Colorado (U.S.A.).
Este trabajo tiene la particularidad de ofrecer un método creado por la misma autora con el objeto de detectar ciertos desórdenes de lenguaje, específicamente en niños hablantes de español. Se trata de "Payan-Inreal"- Child Language Screening Test (PICLS). Inicialmente se experimentó con algunos niños entre 3 y 5 años de edad y, posteriormente, fue administrado a 59 niños de 4 y 5 años, procedentes de una escuela cercana a El Paso, Texas. Según los resultados de la tesis, el método demostró ser eficaz.
161. PERNALETTE, Estilita M. (s.f.). *Síntesis y extensión de la oración en niños de 4º grado de Educación Primaria en los niveles socioeconómicos*

medio y bajo. Tesis de Licenciatura. U.C.V., Facultad de Humanidades y Educación. Caracas, 35 p.

162. PERONNARD, Marianne. (1976). "Psicolingüística: un campo de Investigación". *Estudios filológicos*, 11 (pp. 27-44).
163. — (1985). "Spanish prepositions introducing adverbial constructions". *Journal of Child Language*, 12 (pp. 95-108).
Estudio del desarrollo de algunas preposiciones del español desde sus primeras apariciones hasta la edad de 4 años, con tres niños chilenos de clase media. Según las conclusiones, los niños utilizaron la mayor variedad de preposiciones para expresar circunstancias de 'tiempo' y 'espacio'. Al parecer, la polisemia en el uso de las preposiciones se incrementa con la edad.
164. — (en prensa). "Adquisición de los pronombres demostrativos en castellano". *Actas del I Congreso Internacional sobre el Español de América*, Puerto Rico.
165. PEREZ, Charlene S. (1980). *Syntactic complexity of the bilingual child: some theoretical considerations and pedagogical implications*. Tesis Doctoral. Universidad de Texas (Austin), 294 p.
Realizada con un grupo monolingüe (español) y otro bilingüe (español-inglés). Utiliza las técnicas de Hunt para medir complejidad sintáctica. Se analizan la secuencia oracional (T-Unit), la longitud oracional, la longitud de la cláusula, la subordinación y la coordinación. Se destaca el incremento de la complejidad oracional en la medida que avanza el grado escolar.
166. PEREZ P., Miguel. (1981). "Piaget y las holofrases". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36 (pp. 677-696). Madrid.
167. PIETROSEMOLI, Lourdes (1980). "Desarrollo fonológico y universales Lingüísticos". Ponencia. *V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico*. Caracas. (4 al 6 de junio de 1980).
Resultados parciales de "una investigación dirigida a explorar el desarrollo fonológico del niño hispanohablante" en relación con la teoría de R. Jakobson.
168. — (1983a). "Gramática Pivot-Open y Desarrollo del español". *Actas del IV Encuentro Nacional de Lingüística*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. (pp. 107-111).
Resume los postulados básicos de la hipótesis de las palabras eje-palabras abiertas (etapa de dos palabras) y las estudia críticamente a la luz de un conjunto de datos tomados de un niño venezolano. Concluye en que este tipo de hipótesis es inadecuada para explicar las producciones de dos palabras en niños que adquieren el español como lengua materna.
169. — (1983b). *Aspectos del desarrollo del lenguaje en niños hispanohablantes*. Mérida: Universidad de Los Andes. (Mimeógrafo).
Reúne artículos acerca de diferentes tópicos en relación con el desarrollo del español como lengua materna.

170. PIETROSEMOLI, Lourdes (1985). "Problemas lingüísticos y trastornos del lenguaje". *Pértiga*, 7. Maracay: IUPEMAR. (pp. 54-67).
Aunque no muestra en realidad ninguna conexión con el proceso de adquisición del español como lengua materna, este artículo ofrece algunos planteamientos de interés acerca de la probable relación de la teoría innatista (N. Chomsky) con ciertos procesos neurofisiológicos (relación cerebro-competencia lingüística). Alude también a problemas de afasia y su conexión con el conocimiento de la "gramática de su lengua, por parte del hablante". Sugiere algunos tópicos de interés para investigaciones futuras.
171. PINILLOS, J. L.; CARRILLO, J. y LINAREJOS, J. (1968). "Psicolingüística y personalidad". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 23 (pp. 149-159).
172. PINTO de F., Nellys. (1976). *Los verbos irregulares a nivel de Educación Primaria*. Trabajo de Ascenso. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Caracas, 114 h.
Describe los resultados obtenidos en la aplicación de dos cuestionarios directos a un grupo de 130 niños (10 a 60 grados), estudiantes de dos escuelas caraqueñas, con la finalidad de estudiar el problema de la utilización de un tipo de verbos irregulares.
173. — (1980). *Hacia un conocimiento de la gramática infantil*. Tesis de Maestría. Instituto Pedagógico. Caracas.
Versión actualizada y más ampliada del trabajo anterior.
174. PLANN, Sandra (1976). *The Spanish immersion program: towards native-like proficiency or a classroom dialect?* Tesis de Maestría (inédita). Los Angeles: Universidad de California.
175. PLANN, Sandra (1976). "Morphological problems in the acquisition of Spanish in an Immersion classroom". En *The Acquisition and use of Spanish and English as first and second language*. Washington D.C.: TESOL (Roger W. Andersen, ec.) (pp. 119-132).
Este tipo de trabajo es importante para compararlo con el desarrollo de las estructuras del español cuando el niño lo adquiere como lengua materna. Para su elaboración se utilizaron niños desde el kindergarten hasta el cuarto grado. Hay seguimiento longitudinal de un grupo de 10 niños.
176. PLANN, Sandra y RAMIREZ, A. (1976). "A Study of the English and Spanish of Spanish-speaking pupils in a Spanish immersion school program". *Workpapers in Teaching English as a Second Language*, 10. Los Angeles: Universidad de California. (pp. 89-108).
177. QUIROGA T., Luis (1985). *Proyecto Multinacional de Desarrollo Curricular y Capacitación para la Educación Básica. Ensayo de una Metodología para la enseñanza de la lengua materna en la Educación Básica*. Auspiciado por el Ministerio de Educación de Venezuela, la O.E.A. y el IUPC (1982-1984). Informe final.
Realizado con una muestra de tres grupos de niños procedentes de tres áreas de la capital (Cumbres de Curumo, Vista Alegre y 23 de Enero).

- Comprende grabación de conversaciones libres, cuestionarios dirigidos e interpretación de láminas por niños de 10 y 40 grados. Contiene caracterización léxica, fonológica y algunos aspectos sintácticos.
178. RANDERI, Martha G. (1980). *The use of clitics in Spanish between the ages of five and nine*. Tesis doctoral. Los Angeles. Universidad de California. 256 p.
La muestra se tomó de 25 niños cuyas edades están comprendidas entre 5;0 y 9;7 del Sur de California. Los resultados señalan que la gramática de los clíticos se desarrolla entre las edades de cinco y nueve años. Todos los clíticos fueron empleados excepto (Os).
179. REYES-KRAMER, Virginia, A. (1978). *The effect of auditory discrimination training of Spanish-speaking children on auditory discrimination and sound-letter associations*. Tesis doctoral. Universidad de Kansas. U.S.A.
180. RIBES, Emilio (1979). "El desarrollo del lenguaje en niños: un análisis teórico y experimental". *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*. Vol. 5 (1), (pp. 83-112).
Dos estrategias fundamentales pueden ser identificadas para el estudio del desarrollo del lenguaje "gramatical" en el niño: el análisis estructuralista y la propuesta conductista. El primero alude a la gramática generativo-transformacional (Chomsky, 1957) y la segunda a las propuestas funcionalistas de J.R. Kantor. Este artículo intenta describir (no muy claramente) cierta evidencia empírica relacionada con el análisis funcional, pero con ciertas reformulaciones relativas al 'uso generativo'. Alude también a algunas implicaciones sociales del estilo del lenguaje. Ofrece datos experimentales para apoyar la propuesta, pero el excesivo tecnicismo atenta contra la claridad de lo que se intenta demostrar.
181. RIBES, E., GARCIA V., CANTU, E. y BOTERO, M. (1977). "Generalización de los efectos del reforzamiento en el comportamiento "sintáctico" de niños escolares". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, Vol. 3, (pp. 169-180).
Análisis del ordenamiento sintáctico a través de la conjugación de la voz activa o pasiva del verbo en niños de primer grado de primaria (promedio de seis años de edad).
182. RIBES, E. y CANTU, E. (1978a). "Efectos del reforzamiento de respuestas fragmentarias en el 'uso' del género del artículo en niños preescolares". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, Vol. 4 (1) México. (pp. 29-40).
También sobre el uso 'correcto' del género del artículo por niños mexicanos.
183. — (1978b). "Efectos de la instigación en el 'uso' generativo de partículas gramaticales: adquisición o mantenimiento?" *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 4. México. (pp. 59-66).
Estudio del uso "correcto" del género del artículo en frases de niños de nivel preescolar.

184. RODRIGUEZ BOU, Ismael (1952). *Recuento de Vocabulario Español*. (2 vols). Consejo Superior de Puerto Rico. P.R.
Elaborado con datos del español de niños puertorriqueños. Contiene índices de frecuencia que incluyen formas primitivas y derivadas tanto de la expresión oral como de la escrita. Distingue también entre *vocabulario de expresión* (léxico activo) y *vocabulario de reconocimiento* (léxico pasivo), de acuerdo con el medio social de donde proviene el niño. A pesar de su antigüedad, este recuento sigue siendo útil como modelo a seguir en la elaboración de léxicos infantiles, tan necesarios en la orientación de las estrategias de enseñanza.
185. RODRIGUEZ-FONSECA, L. (1977). "Modos y tiempos verbales en la actuación lingüística de niños de 5 a 7 años de edad". *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, II, (pp. 127-132).
186. ——— (1986). "Comprensión de la sintaxis en niños puertorriqueños. Ponencia II Congreso Internacional sobre el Español de América. México. (27-31 de enero de 1986).
187. RODRIGUEZ, Oralía; MURILLO, G.; PAZ B., María y WILLIAMSON, R. (1984). "Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil". Ponencia. V Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay.
Proyecto de Investigación llevado a cabo por los autores en el Centro de Estudios lingüísticos y literarios de El Colegio de México, con niños monolingües mexicanos de 6 a 7 años de edad (61 en total, de ambos sexos). Estudian fundamentalmente las estructuras gramaticales que expresan relaciones especiales, causales y temporales.
188. RODRIGUEZ, O.; BERRUECOS, M.P. y WILLIAMSON, R. (1986). "La gramática de niños mexicanos de 6 años: algunos aspectos". Ponencia. II Congreso Internacional sobre el Español de América. México. (27-31 de enero de 1986).
189. ROSENMAN, Alba. (1981). *The relationship between auditory discrimination and oral production of Spanish sounds in children and adults*. Tesis doctoral. Universidad de Ball. 89 h.
Trata de investigar la relación que existe entre la edad y las aptitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua, (español). Un grupo de 50 niños y 50 adultos pertenecientes a la comunidad de Indiana fueron investigados. Los resultados señalan que los adultos, debido a su desarrollo cognoscitivo y a su madurez, fueron más eficientes que los niños en el aprendizaje. Los adultos fueron mejores que los niños en establecer discriminaciones auditivas y en la producción oral de sonidos pertenecientes al español.
190. RUEDA, Rubina y PEROZZI, J. A. (1977). "A comparison of two Spanish tests of receptive language". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, XLII (pp. 210-215).
Comparación de dos métodos de medición: el *Screening Test of Spanish Grammar* (STSG) y el *Test of Auditory Comprehension of Language* (TACL) aplicados a 20 niños Mexicano-Americanos hablantes de Español. No se encontraron diferencias estadísticas significativas. Ofrece además una crítica detallada del segundo método (el TACL).
191. SECADAS, Francisco (1970). "La aparición del lenguaje". *Didascalia*. Madrid. Marzo (pp. 70-76) y abril (pp. 59-67).
Sobre las primeras etapas del habla infantil.
192. SEBASTIAN, María E. (1981). "Un estudio sobre el lenguaje infantil: adquisición de las formas de posesión". *Monografía de Infancia y Aprendizaje. La adquisición del Lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor, (pp. 63-69).
Experimento realizado con 37 niños españoles (varones y hembras) cuyas edades oscilaban entre 1;11 y 3;2 todos pertenecientes a la misma guardería. Se utilizaron en el test 3 cuentos (sin texto) que los niños debían contar al investigador. Según las conclusiones, el niño hablante de español comprende el sistema total de los posesivos a la edad de los 3 años, aunque no puede decirse lo mismo de la producción. Igualmente, el niño comprende la relación de posesión como una relación entre un objeto poseído y un poseedor, aunque a veces utiliza la forma *mío* para indicar deseo y no posesión.
193. SIGUAN, Miguel (1982). "Del gesto a la palabra". *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 37(3). Madrid: Sociedad Española de Psicología. (pp. 397-416).
Identificación de varios modos de aprendizaje de palabras y de expresiones significativas, desde la sustitución de los primeros gestos por palabras hasta los aprendizajes verbales propiamente tales.
194. SENSAT, Rosa (1978). *Vocabulario Básico Infantil*. Barcelona. (España).
195. SHOUSE de V., Dolores,; RONDON de T., M. y VIERA de S., Gisela (1980). "El orden de las palabras en la adquisición". Ponencia. V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas. (4 al 6 de enero de 1980).
Investigación en torno al papel que el factor "orden de las palabras" puede ejercer en una lengua como el español. Se fundamenta en experimentos realizados con 60 niños de 4 escuelas caraqueñas: 30 de primer grado y 30 de cuarto grado (clases sociales alta, media y baja). Se trabaja con los órdenes SVO, SOV, OVS, OSV, con el objeto de determinar cuál de ellos tiene mayor incidencia en el habla infantil. Los experimentos (3 en total) fueron más que todo de comprensión.
196. SILVA, Aurelia de (1980). *Oral Reading of Spanish-Speaking children Taught by a meaning-based program*. Tesis doctoral. Universidad de Texas. 263 h.
Se estudia el nivel de lectura oral de 30 niños mexicano-americanos. La autora utilizó la *'Goodman Taxonomy of Reading Miscues'* para determinar los tipos de error. Los errores fueron analizados en relación con la similitud fonémica y gráfica entre lo leído y el texto, y también en relación con su aceptabilidad semántica y sintáctica. Según la autora, el estudio demuestra que aquellos lectores principiantes son muy cuidadosos de la sintaxis y semántica de su lengua.
197. SOTO, Pilar (1974). *La adquisición de Términos de parentesco en los niños*. Tesis de licenciatura. Universidad Complutense. Madrid.
198. ——— (1981). "No es tu hija es mi mamá: La adquisición de los términos de

parentesco". *Monografía de Infancia y Aprendizaje. La adquisición del lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor. (pp. 49-69).

Estudio de los aspectos relacional y de significado de los términos de parentesco, con niños españoles (de Castilla): 29 en total, de 6, 7 y 8 años de edad; todos varones de clase baja y media baja.

199. STOEL, Caroline M. (1973). "Strategies in the acquisition of liquids in Spanish". *Papers and Reports on Child Language Development*, 6. Stanford: Universidad de Stanford: Universidad de Stanford. U.S.A. (pp. 107-216).

200. — (1974). *The acquisition of liquids in Spanish*. Tesis Doctoral. Stanford: Universidad de Stanford.

Seis niños hablantes de español, entre las edades de 2;4 y 3;3 fueron objeto de un estudio longitudinal con la finalidad de comparar sus patrones de adquisición con aquellos referentes a otras lenguas y también con aquellos contemplados por dos teorías fonológicas: la de Jakobson y la de Stampe. Se recolectaron dos tipos de datos: a) imitación de las consonantes líquidas y de la /d/ en posición intervocálica, pero dentro de palabras inventadas (sin sentido); b) producción de los mismos sonidos en palabras 'reales' producidas espontáneamente o mediante imitación de un modelo adulto. Se concluye en que los patrones de desarrollo del español son similares a los reportados por otras lenguas. Por ejemplo, las líquidas son de aparición tardía en el repertorio del niño; hay confusión entre las líquidas y los 'glides' durante el período de adquisición; la lateral /l/ se adquiere antes que las líquidas no laterales. Se agrega además que en el caso del español parece haber confusión entre las líquidas y la fricativa alveolar sonora /d/, lo cual no es característico de otras lenguas. Se corroboran parcialmente las teorías de Jakobson y Stampe.

201. THEVENIN, D.; EILERS, R.; KIMBROUGH OLLER, D. y LAVOIE, L. (1985). "Where's the drift in babbling drift? A cross-linguistic study". *Applied Psycholinguistics*, 6 (pp. 3-15).

Investigación en torno a la "babbling drift hypothesis" de R. Brown (1958). Contiene los resultados de cuatro experimentos, en los cuales un grupo de adultos fue sometido a la percepción de emisiones recogidas durante la etapa del balbuceo de niños entre 7 y 10 meses de edad (ambientes de habla inglesa y española).

202. TORONTO, A. (1972). *A developmental Spanish Language Analysis procedure for Spanish-Speaking children*. Tesis doctoral. Universidad de Northwestern. U.S.A.

Basado en la propuesta de L. Lee y S. Canter (1971), se propone diseñar un método para diagnosticar desviaciones de lenguaje en niños hablantes nativos de español. La muestra incluyó 48 niños Mexicano-Americanos de nivel socioeconómico bajo (todos residentes en Chicago), edades entre 3;0 y 5;11 (igual número de hembras y varones). La propuesta de Lee y Canter denominada "Developmental Sentence Scoring" —DSS— estuvo basada en los datos aportados para el inglés por la literatura existente hasta ese momento. La selección de Toronto, que sólo

contaba con dos trabajos previos acerca de la adquisición del español (González, 1970 y Kernan y Blount, 1966), tuvo que ser confirmada con un estudio piloto previo. En concreto, se escogieron seis categorías sintácticas para ser estudiadas: 1. Pronombres indefinidos, 2. Pronombres personales, 3. Verbos primarios (no perifrásticos), 4. Verbos secundarios (perifrásticos). 5. Conjunciones, 6. Palabras interrogativas. RESULTADOS: El promedio de complejidad sintáctica aumenta progresivamente con la edad. No se encontraron diferencias notables en cuanto al sexo. La secuencia de desarrollo y adquisición que podemos deducir de este trabajo coincide a grandes rasgos con los datos aportados por González (1970) y Gili Gaya (1972) aunque este último no fue utilizado por el autor. Pero el trabajo no tiene que ver directamente con edades de adquisición. En todo caso, son deducibles algunos correlatos edad/estructura adquirida, pero únicamente entre las edades de 2 a 5 años. Esto es, el trabajo no se refiere a estructuras que se adquieren después de los 5 años.

203. TORONTO, A. (1973). *Screening Test of Spanish Grammar*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.

Para evaluar desarrollo del lenguaje, sobre todo en niños con problemas de aprendizaje.

204. — (1976). "Developmental assessment of Spanish grammar". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, XLI (pp. 150-171).

Propone un método para evaluar el conocimiento que el niño posee de la gramática del español (reglas). Se basa en el Developmental Sentence Scoring (DSS) utilizado para el inglés. El método intenta detectar deficiencias en el dominio del lenguaje. En realidad, es una síntesis de la misma metodología propuesta en Toronto (1972), en la cual se asignan puntajes a un conjunto de categorías del español. (cfr. NO 203).

205. TRUEX, Nancy W. (1982). *An interactive concept of Language development with reference to Spanish*. Tesis doctoral. Los Angeles: Universidad de California. 266.

A través de un estudio longitudinal de seis niños mexicanos, se intenta estudiar la adquisición de la competencia comunicativa del niño, tomando como base el modelo de la etnografía de la comunicación. Se plantea como hipótesis que el niño desarrolla sus intenciones comunicativas dentro de su interacción verbal y social; además, el lenguaje y la cultura son adquiridos de la misma manera.

206. UZCATEGUI, Ana M. (1984). "Marginalidad y habilidad lingüística". *Pértiga*, 6. IUPEMAR, Maracay.

Estudia el lenguaje escrito que aprenden los niños en las escuelas de Maracaibo, con la finalidad de conocer si el condicionamiento socioeconómico postulado por Bernstein se cumple o no. La prueba se aplicó a 250 niños entre los 9 y 10 años de edad. Luego se redujo a veinte del nivel favorecido. El material o muestra consistió en una composición en el aula de clase. El análisis se basó en un experimento similar realizado por Pier Baldi (1972). RESULTADOS: el aspecto socioeconómico no es el único ni el más importante factor de diferenciación

lingüística. Se encontró que hay más semejanzas que diferencias lingüísticas entre los niños de los dos niveles.

207. VALENTIN, Gladys (1982). *The effect of instruction in Spanish phonetic decoding on the reading and spelling abilities of elementary school in Puerto Rico*. Tesis Doctoral. Rutgers University. New Jersey (U.S.A.), 109 h.

El objetivo básico de esta tesis fue explorar los efectos de la decodificación fonética del español sobre la lectura y la escritura, así como también la interacción de las variables sexo, edad y nivel de instrucción. Se utilizó una muestra de 83 niños puertorriqueños de una escuela primaria. Los sujetos fueron separados en dos grupos: A (experimental) y B (control). El grupo A fue especialmente entrenado en cuanto a decodificación fonética. RESULTADOS: 1. El grupo experimental progresó más rápido en cuanto a lectura y escritura se refirió. 2. El entrenamiento fonético mostró ser relevante para la enseñanza de la escritura y la lectura. 3. Las hembras progresaron más rápidamente que los varones. El estudio en general sugiere que la enseñanza de la fonética en la escuela primaria es un factor muy importante para la mejora del nivel de lecto-escritura del niño.

208. WILLIAMS, L. (1977A). "The voicing contrast in Spanish". *Journal of Phonetics*, 5. (pp. 169-184).
209. ——— (1977b). "The percepción of stop consonant voicing by Spanish-English bilinguals". *Perception and Psychophysics*, 21. (pp. 289-297).

ADENDA (septiembre de 1987)

- ANGULO, Luis; PEREZ, Néida y GONZALEZ, Norma (1987). "Lenguaje infantil: Marcadores Interaccionales". Ponencia. VIII ENDIL, Barquisimeto.

Intenta determinar los tipos de marcadores interaccionales presentes en dos clases de discurso (narrativo y argumentativo), producidos por niños venezolanos de 13 años de edad.

- ANDERSON, R. y SMITH, B. (1987). "Phonological development of two-year-old monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children". En *Journal of child language*, 14 (pp. 57-78).

En base a la similitud encontrada entre la adquisición de los patrones fonológicos del español y los de otras lenguas, se defiende aquí la teoría de los universales fonológicos.

- ANTONINI, M. (1987). "Relación de la conciencia fonémica con el aprendizaje de la lectura". En *Investigación y Postgrado*, 2(2). Caracas: UPEL.

Plantea como hipótesis principal el hecho de que el desarrollo de la conciencia fonémica-habilidad para segmentar sílabas o palabras —es consecuencia del aprendizaje de la lectura.

- BARBOZA, Yasmín (1987). "Sobre la adquisición de los clíticos en español". Ponencia. VIII ENDIL. Barquisimeto.

Niños de Maturín, Edo. Monagas, entre 3 y 6 años de edad.

- BARRERA LINARES, Luis (1987). "Adquisición del español: El balbuceo". Ponencia. VIII Encuentro Nacional de Lingüística. Barquisimeto.

Enfoque comunicacional del balbuceo a partir de la teoría funcionalista de M. Halliday.

- BARRERA, L. (1987) (edit.). *Investigación y Postgrado*, 2(2). Caracas: UPEL (en colab. con R. Mostacero).

(Contiene ocho artículos dedicados a la adquisición del español como lengua materna: conciencia fonémica, desarrollo morfológico, expansión de la frase, formas verbales, el diminutivo, activas-pasivas, desarrollo vocálico, tiempos y modos verbales).

- BARRERA, L. (1987). "Adquisición del español: consideraciones sobre el inicio del desarrollo morfológico". En *Investigación y Postgrado*, 2(2). Caracas: UPEL.

Sobre la propuesta de que los desarrollos morfológico y semántico son anteriores al desarrollo sintáctico durante el proceso de adquisición del lenguaje.

- BARRERA L., Luis y FRACA de B., Lucía (1987). *Psicolingüística y Adquisición del Español*. Trabajo de Ascenso, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. (Inédito), 175 h.

Contiene: Un capítulo sobre la definición, propósitos y ramas de la psicolingüística actual. Recuento general de propuestas y líneas de investigación actual en psicolingüística evolutiva, con datos sobre adquisición y desarrollo del español, desde el balbuceo hasta la adquisición de estructuras complejas.

- BELLO, Birmania; GARCIA, E. y RODRIGUEZ, Fanny (1987). "Mecanismos sintácticos utilizados por los niños para establecer relaciones de causalidad". Ponencia. VIII Encuentro Nacional de Lingüística. Barquisimeto.

Estudio de producción longitudinal y transversal realizado con una muestra de 8 niños de 3, 4, 5 y 6 años (Venezuela).

- BLANCO de H., Ruth (1987). "Clase social, elaboración lingüística y logro escolar en los alumnos del 6º año de la escuela de la ciudad de Mérida". Ponencia. VIII Encuentro Nacional de Lingüística. Barquisimeto.

Niños de grupos sociales urbanos y rurales (Venezuela).

- BRICEÑO, C.; HERNANDEZ, M. y PAEZ, F. *Dominio de Verbos irregulares en niños de 5 a 6 años* (inédito). Caracas: IUPC, Maestría en Lingüística, Seminario de Lingüística Aplicada.

- CALATRAVA, D. y BARAN, H. (1987). *Adquisición de la concordancia de sustantivos, adjetivos y artículos en niños venezolanos*. (Inédito). Caracas: IUPC. Maestría en Lingüística, IUPC, Seminario de Lingüística Aplicada.

- DOMINGUEZ, C. (1987). "Adquisición de la sintaxis: datos sobre la expansión de la frase". En *Investigación y Postgrado*, 2(2). Caracas: UPEL.

Acerca de la producción de oraciones coordinadas y subordinadas por niños caraqueños de clase media.

- ECHEVERRIA, Max S. (1978). "Decodificación infantil de estructuras sintácticas". Ponencia. V Congreso de la A.L.F.A.L. Caracas (enero, 1978).

ECHEVERRIA, Max (1979). "Longitud del enunciado infantil: factores ambientales e individuales". Actas del V Seminario de Investigación y Enseñanza de la lingüística. Santiago de Chile.

1983. "Hacia una evaluación de la competencia lingüística en lengua materna". En *Lectura y Vida. Rev. Latinoamericana de Lectura*, 4(4).

FERNANDEZ, Eneida y GELORDI, Elena B. (1986). *Estudio longitudinal sobre el desarrollo verbal del niño de 3 años de edad en la ciudad de Cumaná*. Tesis de licenciatura. Cumaná: Universidad de Oriente, Escuela de Educación.

Investigación sobre algunas formas verbales del español, utilizadas por preescolares cumaneses para referirse a eventos en los tiempos presente y pretérito.

FLORES, Blanca y AQUERRETA de P., Esperanza (1987). "Adquisición de relaciones semántico-temporales de futuro". Ponencia. VIII *ENDIL*, Barquisimeto.

Intenta analizar el problema de la adquisición del futuro desde la perspectiva semántico funcional de M. Halliday (niños venezolanos).

FRACA de B., Lucía (1987). "Contraste silábico y adquisición de la fonología". Ponencia. VIII *ENDIL*. Barquisimeto.

Propone la sílaba como unidad de adquisición del sistema fonológico del español.

GIL VALDES, Juan y GONZALEZ N., Belkis (1984). *Desarrollo de la noción temporal en un grupo de niños deficientes auditivos oralizados y un grupo de niños oyentes: descripción y comparación*.

Tesis de Grado. Caracas: UCV: Escuela de Psicología.

GIL VALDES, G. y FRACA de B., Lucía (1987). "Construcciones oracionales: estrategias metodológica para su enseñanza en la Escuela Básica". Ponencia. VIII *ENDIL*, Barquisimeto, Venezuela.

Propone la implementación de un conjunto de reglas en función de la enseñanza de estructuras sintácticas, sobre la base de la adquisición y de la realidad psicológica del lenguaje.

GONZALEZ, A. (1987). *A descriptive study of phonological development in normal-speaking Puerto Rican pre-schoolers*. Tesis Doctoral, Pennsylvania State University.

GUERRA, R. (1917). "La imprecisión del lenguaje en los niños". *Cuba Pedagógica*, III (pp. 108-116). La Habana.

HERRERA, María O. y PANDOLFI, Ana M. (1984). "El índice PLE como criterio para analizar el lenguaje infantil". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22. Concepción (Chile); pp. 65-75.

Intenta validar para el español, el método denominado *Promedio de longitud de la Emisión* (Mean Length of Utterance, Brown, 1973). Se evalúan datos aportados por 50 niños chilenos (conversaciones no estructurales de 30 minutos), entre 24 y 31 meses, ambos sexos.

HERRERA, M. y CARBALLO, Y. (1987). "El diminutivo en niños caraqueños de 7 a 10 años de edad: un enfoque psicolingüístico". En *Investigación y Postgrado*, 2(2). Caracas: UPEL.

Acerca de la adquisición, frecuencia de uso y funciones de diminutivo en niños de 1ro. a 4to. grados de Educación Básica.

MATTA D., Eugenia y MONCKTON L., Patricia (1978). "Funciones del lenguaje en niños pre-escolares". En *Lingüística y Educación. Actas del IV Congreso de la ALFAL*. Lima: Universidad de San Marcos. (pp. 415-426).

MURGUEY, A.; CARDENAS, María Luisa y AGUIN, L. (1987). "Desarrollo del español: producción de los adverbios deícticos de lugar y tiempo". Ponencia. VIII *ENDIL*. Barquisimeto.

Estudio transversal de la producción de adverbios deícticos sobre la base conceptual de Halliday (1982), niños venezolanos monolingües.

MOSTACERO, R. (1987). "Producción y comprensión de dos aspectos sintácticos en niños de 6 a 8 años". En *Investigación y Postgrado*, 2(2). Caracas: UPEL.

Estudia el uso y frecuencia de los tiempos verbales y comprensión/producción de oraciones activas y pasivas, por niños de Maturín, Venezuela.

PALENCIA de V., Yajaira (1987). "Análisis de formas verbales ficticias y el condicionamiento de la alternancia vocálica". Ponencia. VIII. *ENDIL*. Barquisimeto.

Intenta medir el dominio que el niño tiene sobre la regularidad e irregularidad de algunos verbos del español.

PERONARD, Marianne (1977). "Adquisición del lenguaje en un niño atípico: éretardo o desviación?". En *Boletín de Filología*, XXVIII, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Letras (pp. 139-152).

Estudio contrastivo de un niño normal y otro con trastornos comunicativos (ambos chilenos). Sobre la base de una prueba de PLE, intenta medir la velocidad relativa del desarrollo lingüístico. Se hipotetiza que muchos de los rasgos morfosintácticos que aparecen simultáneamente en un niño normal, parecen emerger en etapas sucesivas en un niño atípico.

PERONNARD T., Marianne y VALENCIA S., Juana M. (1978). "Correlaciones entre verbotización y rendimiento en niños chilenos de Educación Básica". En *Lingüística y Educación. Actas del IV Congreso de la ALFAL*. Lima: Universidad de San Marcos (pp. 540-548).

PIETROSEMOLI, L. (1986). "La estructura silábica en el desarrollo del lenguaje". Ponencia. *I Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa*. Caracas: U.C.V.

PIETROSEMOLI, L. (1987). "Algunas consideraciones sobre el desarrollo vocálico". En *Investigación y Postgrado*, 2(2). Caracas: UPEL.

Ofrece evidencias a favor de la continuidad entre el balbuceo y la etapa siguiente y sostiene que el niño no reproduce necesariamente los sonidos "reforzados" por el adulto.

PUNTE RECAGNO, Ileana (1985). "Algunos patrones de adquisición del lenguaje y desarrollo social en niños marginados de Caracas entre 1 y 4 años". Caracas: U.C.V., Instituto de Psicología.

Investigación con preescolares en la que se estudian simultáneamente fenómenos de adquisición y aspectos de carácter social, en el contexto de condiciones ecológicas y familiares.

- SAIZ DE LA MORA, J. (1923). "El lenguaje infantil y su desarrollo". *Cuba Contemporánea*, t. XXXI (pp. 175-185). La Habana.
- SENTIS, B. Franklin (1979). "Aplicación de los índices de desarrollo lingüístico a la evolución gramatical infantil". En *Signos*, vol. XI (15). Valparaíso. Chile: Universidad de Valparaíso.
- SERRON, S. (1987). "Uso de los tiempos y modos verbales por parte de escolares caraqueños". En *Investigación y Postgrado*, 2(2). Caracas: UPEL.
Propone la investigación de la variable 'hábitos selectivos de lectura', para explicar diferencias lingüísticas según la clase social.
- TOLBERT, K. (1978). *The acquisition of grammatical morphemes: a cross linguistic Study with reference to Mayan and Spanish*. Tesis Doctoral. Universidad de Harvard.
- VILLALOBOS de G., Gladys (1987). "El léxico del niño y la televisión. Un estudio psicolingüístico". Ponencia. VIII ENDIL. Barquisimeto.
Sobre la influencia del léxico de las comiquitas de TV en el habla de 36 niños de Maracaibo, entre 4 y 6 años de edad.
- ZAMORA ELIZONDO, Hernán (1952). "Observando el lenguaje infantil". *Thesaurus*, t. VIII (pp. 173-183). Bogotá: ICC.
[Sobre composiciones escritas de escolares colombianos].

Indice

ABREVIATURAS Y SIGLAS

- BICC: Boletín del Instituto Caro y Cuervo.
- CILLAB: Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello".
- D.A. Dissertation Abstracts.
- D.S.S.: Developmental Sentence Scoring.
- ENDIL: Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística.
- I.U.P.C. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- I.U.P.E.MAR. Instituto Universitario Pedagógico de Maracay.
- M.L.U. Mean Length of Utterance. (Promedio de longitud del enunciado).
- O.E.A. Organización de los Estados Americanos.
- O.M.E.P.: Organización Mundial de Estudios de Pre-escolar.
- P.I.C.L.S.: Payan-Inreal-Child Language Screening Test.
- S.G.E.L.: Sociedad General Española de Lingüística.
- S.T.S.G. Screening Test of Spanish Grammar.
- T.A.C.L.: Test of Auditory Comprehension of Language.
- TESOL: Teachers of English, Spanish and other languages.
- U.C.V.: Universidad Central de Venezuela.
- U.L.A.: Universidad de Los Andes.
- U.S.A.: United States of America.
- V.O.T.: Voice Onset Time. (Punto del tiempo en el cual se inicia la vibración de las cuerdas vocales antes de la emisión de un nuevo sonido).

INDICE TEMATICO GENERAL

ADQUISICION DEL ESPAÑOL COMO 2ª LENGUA

35

ADQUISICION DEL ESPAÑOL EN NIÑOS CON TRASTORNOS DE LENGUAJE

19-31-160-170

DESARROLLO FONOLOGICO

(general: 42-79-80-88-111-116-118-131-134-136-139-148-167-177-209).

Discriminación-diferenciación: 7-8-64-66-67-68-69-71-93-126-157-179-189

Entonación: 108

Percepción: (en general: 64-65-66-67-68-69-70-121).

Consonantes: (en general: 40)

—Nasales: 113

—Oclusivas: 1-210

Vocales: 34

Producción (en general: 4-5)

Consonantes (en general: 135-136)

Fricativas: 59-78

Intervocálicas: 133

Labiales: 147

Nasales: 113

Oclusivas: 126-132-137

V.O.T.: 31-71-124-126.

DESARROLLO GENERAL.

Desarrollo psicolingüístico: 16-81-84-119-120

Desarrollo psicológico: 15-17-21-39-75-171

Desarrollo psicomotriz: 13

DESARROLLO LEXICO-

SEMANTICO: (en general: 4-80-89-116-150-192).

Imitación: 100

Inventario léxico: 9-16-97-98-184-195

Términos de parentesco: 198-199.

DESARROLLO MORFOLOGICO:

80-87-116-122-130-140-149-155-175

DESARROLLO SINTACTICO: (en general: 4-36-37-38-55-61-80-81-89-104-105-116-122-123-125-130-177-180-181-187-188-196).

Adjetivo: 103

Artículo: 32-33-182-183

Clíticos: 178

Conjunciones: 203

Complejidad oracional:

10-12-54-62-86-102-103-129-161-165

• Comprensión: 62-186

Construcciones de relativo: 85

Frase nominal: 140

Funciones gramaticales: 103-106-109-149

Interferencia: 36-142

Interrogativas: 107-203

Locativas: 47

Modo: 26-185

Negación: 151

Objeto directo: 20-109

Preposiciones: 25-163

Pronombres: 164-203

Verbos: 22-23-46-90-91-101-103-144-145-172-173-181-185-203

DESORDENES DEL LENGUAJE

82-83-170-203

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO 2ª LENGUA

28-44-48-49-50-52-53-77-87-95-96

Frase verbal: 51

Interferencias: 94

ETAPAS DE LA ADQUISICION DEL ESPAÑOL

(en general: 3-4-6-14-17-21-24-43-55-56-58-59-61-73-104-105-114-149-153-159-168-191-193-194).

Balbuceo: 115-139-156-202.

LECTURA Y ADQUISICION DEL ESPAÑOL

18-24-41-54-80-92-95-112-158-177-197-208.

LENGUA ESCRITA Y ADQUISICION DEL ESPAÑOL

41-80-143-158-177-207-208

INSTRUMENTOS DE MEDICION:

160-190-203-204-205

ESTUDIOS POR PAISES

ARGENTINA

85-88

COLOMBIA

146-147-148-149-150

CUBA

63-67-111

CHILE

60-61-62-141-163

EE.UU.

22-23-44-46-53-67-79-111-113-123-124-125-127-128-140-157-160-178-189-196-201-202

EL SALVADOR

94

ESPAÑA

42-48-49-50-51-52-76-80-113-114-115-116-117-118-139-144-145-158-192-198-199

FUENTES BASICAS DE CONSULTA

Anthropological Linguistics. EE.UU.

Anuario de Psicología. Madrid.

Applied Psycholinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Archives de Psychologie. París.

Bibliografía de Fonética y Fonología Española. Antonio Quilis. Madrid (1984).

Child Development. EE.UU.

Cognition. Lausanne (Suiza): Elsevier Sequoia.

Dissertation Abstracts. Ann Arbor, Michigan: EE.UU.

Educación. Revista del Magisterio. Caracas. M.E.

Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Linguistics and Anthropology. Georgetown University Press.

Infancia y Aprendizaje. Madrid: Pablo del Río.

International Journal of Psycholinguistics. The Hague.

Journal of Abnormal Social Psychology. EE.UU.

Journal of Child Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Journal of Experimental Child Psychology. Academic Press. EE.UU.

Journal of Experimental Psychology. Mass. EE.UU.

Journal of Phonetics. Londres: Academic Press.

Journal of Psycholinguistic Research. New York: EE.UU.

GUATEMALA

81-98-126

MEXICO

5-9-18-20-26-32-33-36-37-38-40-59-77-93-105-106-107-122-127-133-135-136-137-138-142-180-181-182-183-187-188-197-203-204-205-206

PANAMA

109

PERU

47-143

PUERTO RICO

6-23-27-54-99-100-101-102-103-129-130-155-184-185-186-208

VENEZUELA

10-11-12-13-14-15-16-17-21-24-25-45-55-56-57-75-82-83-89-90-91-92-124-151-152-153-154-161-167-168-169-170-172-173-177-207 (ver también *adenda*, sept., 1987).

Journal of Speech and Hearing Research. New York: EE.UU. Plenum Publishing Corp.
Journal of Verbal Learning and verbal Behaviour. New York: Academic Press.
Language. EE.UU.
Language and Speech. Inglaterra. Middlessex.
Letras. Caracas. I.U.P.C.
Linguistics. A catalog of Doctoral Dissertation. Ann. Arbor. Michigan. EE.UU.
Linguistics. An International Review. The Hague. Mouton.
Monografía de Infancia y Aprendizaje. La adquisición del lenguaje. Madrid: Pablo del Río.
Papers and Reports on Child Language Development. Stanford. Universidad de Stanford.
Pértiga. Maracay. Venezuela.
Psychological Review. EE.UU. American Psychological Association.
Revista Chilena de Psicología. Santiago de Chile.
Revista de Lingüística Aplicada. Concepción. Chile.
Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. México.
Revista de Psicología General y Aplicada. Madrid: Sociedad Española de Psicología.
Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Montevideo.
Word. New York. EE.UU.

Bibliográficas

ALI E. RONDON ACEVEDO
LUIS BARRERA LINARES
LUIS ALVAREZ

SUEÑO Y TRAGEDIA EN EL TEATRO NORTEAMERICANO. Isaac Chocrón. Barcelona: Alfadil Ediciones, S.A. 1984; 163 páginas.

Modificada ligeramente su concepción original —trabajo de ascenso para optar a la categoría de Profesor Asistente en la Escuela de Arte de la UCV— el ensayo más reciente del economista y dramaturgo Isaac Chocrón sobresale como una exploración socio-histórica que desnuda el mito norteamericano tradicional conocido como “The American Dream”. Sin duda uno de los aportes más lúcidos de *Sueño y Tragedia*. . . es esa mirada atenta que el autor de *Tres Fechas Claves del Teatro Contemporáneo en Venezuela* (Caracas: Fundarte, 1981) da a la creación dramática en Estados Unidos en las últimas seis décadas. Así podemos comprender mejor el periplo cumplido por los autores más significativos del teatro norteamericano, su contribución a la cultura del país y donde se ubica cada quien en cuanto a las tendencias del teatro universal.

El libro está dividido en Introducción (p. 9-19), Primera Parte (p. 23-69), Segunda Parte (p. 73-155), Bibliografía (p. 157-162) e Índice (p. 163). Desde el mismo pórtico Chocrón, hombre de teatro de ponderada y severa actuación como catedrático, cala hondo en las circunstancias históricas que provocaron el nacimiento del “sueño americano” y su eventual metamorfosis (p. 9-16). Sus juicios literarios en torno a piezas de Eugene O’Neill, Clifford Odets, Lillian Hellman,

Thornton Wilder, Arthur Miller, Tennessee Williams y Edward Albee son admirablemente firmes. En cada análisis Chocrón nos habla con sentido reflexivo sobre el desencanto, la soledad, el sentimiento de la muerte, la utopía y la tragedia en la sociedad norteamericana contemporánea. Todo con la convicción de quien se ha sumergido en la noche del teatro estadounidense, porque sabe perfectamente cuánto hay tras una acotación, un parlamento o el título de alguna obra en particular. De aquí que al referirse a la evolución del género teatral en EE.UU., por ejemplo, Chocrón aluda al

“grupo de dramaturgos que, partiendo de la familia como personajes dramáticos, va mostrando su desintegración como núcleo esencial de la sociedad. El salón de un hogar va cediendo lugar a un bar como escenografía recurrente. El alcohol va siendo sustituido por las drogas y las alusiones bíblicas dan paso a palabras o acciones groseras que son más contundentes como metáforas. La madre deja de ser la protagonista y la reemplazan solteronas o ‘bichas’ que desesperadas por diversas urgencias sexuales, van convirtiéndose en el motor de la acción...” (p. 19).

Es decir, poco a poco el “sueño” se convierte en pesadilla.

Al tomar como hilo conductor del texto las acciones individuales, los personajes, el largo y tormentoso romance de éstos con el sueño idílico de los primeros colonos llegados a América, Chocrón también examina detenidamente la realidad que alimentó a seres de carne y hueso. Estamos hablando de una “verdad evidente” contenida en la Declaración de Independencia (1776). Por ello antes que pintura descolorida y poco convincente de los caracteres abordados, Chocrón nos obsequia la tragedia de un pueblo —o crisol de pueblos— que parece haber aprendido a verse a sí mismo más profundo e intensamente que antes. Nos muestra el sendero vital de una personalidad que hoy continúa escribiendo su drama con voz propia en el recinto de alguna universidad frente al Pacífico, bajo las luces de neón de Broadway o en cualquier remoto poblado del Medio-Oeste.

Matizado con energía y ternura —además de una erudición que no llega a despliegues vanos de conocimiento— el volumen *Sueño y Tragedia*. . . vale tanto para el estudioso del teatro y la literatura como para actores, directores y lectores que deseen acercarse a un largo tramo de la historia contemporánea de EE.UU. desde el ángulo de su correspondencia escénica.

Alí E. Rondón Acevedo

GRINGO VIEJO. Carlos Fuentes. México: Fondo de Cultura Económica, 1985: 190 páginas.

“Es curioso como una novela aguarda hasta finalmente desprenderse del árbol y tienes que estar allí para atajarla” explicaba Carlos Fuentes

en reciente declaración a un reportero de la revista *Time*.¹ Según asevera el creador de *Terra-Nostra* —Premio Internacional de Novela “Rómulo Gallegos” 1977— debió esperar casi tres décadas para que *Gringo Viejo* (1985) madurara y se convirtiera en su décima-segunda incursión narrativa. Pues bien, tanta paciencia ha comenzado a dar sus frutos. A sólo un mes de aparecida la versión inglesa (noviembre 1985), la obra pasó a la historia de la literatura latinoamericana como el primer *best seller* de un narrador mexicano al norte del Río Grande. Así mismo, sabíamos que los derechos para llevar la novela al cine están actualmente bajo opción de la actriz Jane Fonda quien, además de productora, aspira a interpretar el papel de Harriet Winslow, joven institutriz de Washington, D.C. que conforma el triángulo amoroso de *Gringo Viejo* junto a Ambrose Bierce y un oficial del ejército de Pancho Villa. Lo que ignorábamos, sin embargo, era el contenido del cable de la *United Press International* (Nueva York, febrero 7) reproducido en la prensa local hace unas semanas: “Carlos Fuentes fue seleccionado finalista para el Concurso Hemingway-Ritz-París por su novela *Gringo Viejo*, basada en la vida del escritor estadounidense Ambrose Bierce...” (*El Nacional*, 9 de febrero, 1986; C-16). Pero vayamos por partes.

En la cubierta del texto Fuentes nos comenta la génesis de *Gringo Viejo*: “En 1913, el escritor norteamericano Ambrose Bierce, misántropo, periodista de la cadena Hearst y autor de hermosos cuentos sobre la Guerra de Secesión [1861-1865], se despidió de sus amigos con algunas cartas en las que, desmintiendo su reconocido vigor, se declaraba viejo y cansado. Sin embargo, en todas ellas se reservaba el derecho de escoger su manera de morir. La enfermedad y el accidente —por ejemplo, caerse por una escalera— le parecían indignos de él. En cambio, ser ajusticiado ante un paredón mexicano. . . ‘Ah —escribió en su última carta—, ser un gringo en México; eso es eutanasia’. Entró en México en noviembre y no se volvió a saber de él. El resto es ficción”. De donde inferimos que esta historia, cuyos portentosos inicios corresponden a la historia real de un periodista cáustico, hastiado de vivir en un mundo editorial plegado a las exigencias mezquinas e hipócritas de Randolph Hearst, concluye también de algún modo con la vida del protagonista hecha recuerdo. Y es que leer *Gringo Viejo* equivale a emprender un viaje de 190 páginas para reconstruir la última aventura de Bierce y el misterio de su desaparición en el desierto de Chihuahua. Significa —y que nos disculpe el propio Fuentes si exageramos— transgredir los límites historia-ficción a lomo de una yegua blanca para acompañar al septuagenario al encuentro de su destino, asistir al nacimiento de una nueva leyenda, proyección de heroísmo y de entrega fecunda.

Pero antes de adelantarnos con conjeturas menos arriesgadas de lo que parecen, hablemos un poco de los personajes. En primer lugar,

1. *Time* (diciembre 23, 1985), 25.

Harriet Winslow será la testigo presencial de los hechos en la novela. Será quien posteriormente relate en *flashbacks* la mayor parte de *Gringo Viejo*. ¿Necesitamos decir que gracias a ella Fuentes enfatiza una y otra vez el *leit motif* "Ella se sienta sola y recuerda"? Nada escapa al ojo escrutador del autor que literalmente disfruta analizando los trastornos del alma en la maestra norteamericana y el diario de su *éducation sentimentale* al lado de Tomás Arroyo. Arrastrado por la sensualidad de Miss Winslow, este último incorpora al discurso novelesco semiconfidelias autobiográficas que hablan de un pueblo sufrido sobrellevando las miserias de la guerra. Arroyo es al mismo tiempo la imagen del hijo bastardo —especie de prisionero de su origen— concertando su rebelión en silencio y la del hombre que después de la Revolución puede al fin gritar de placer al hacerle el amor a la mujer de la cara de luna. El triángulo de figuras protagónicas lo completa Ambrose Bierce, crítico mordaz del *Examiner* de San Francisco y autor de un gran número de relatos irónicos sobre el oficio de la guerra contenidos en los volúmenes *Can Such Things Be* (1893) y *In the Midst of Life* (1899). La libertad de vivir a su antojo le lleva a México, es decir al mismo epicentro de un sismo histórico que acabaría con el lumpen de la oligarquía apadrinada por Huerta y beneficiaría, a la postre, a las masas de un campesinado famélico que a expensas de sangre, dolor y lágrimas conquistaría el derecho a vivir mejor.

Por último, creemos apropiado rubricar esta reseña con unas palabras del recién fallecido Premio Nobel de Literatura 1984, Jaroslav Seifert: "Todas las actividades del lenguaje pueden considerarse como esfuerzo para alcanzar la libertad, para experimentar el goce y el sensualismo que ella encierra. Buscamos en el lenguaje la más elemental de las libertades: esa que consiste en descubrir los más íntimos pensamientos". A nuestro entender *Gringo Viejo* constituye un interesante testimonio en torno al juicio del desaparecido poeta checo. Se trata de una novela directa, de un caudal de comunicación donde más de un lector esbozará sonrisas de complicidad al oír a Pancho Villa decir: "Los gringos nunca se acuerdan de nosotros como si no existiéramos y un buen día nos descubren, ay nanita, y somos el mero diablo en persona que los vamos a despojar de vidas y haciendas, ¿pues por qué no darles un susto de a deveras... por qué no invadirlos una vez nomás, para que vean lo que se siente?" (p. 164)".

En suma, si bien hay libros que se mimetizan en los estantes de una biblioteca, con *Gringo Viejo* nos sucede todo lo contrario. Su construcción novedosa, ágil y llevada a cabo con rigor inteligente nos habla de un Carlos Fuentes más maduro que el maestro de *La Muerte de Artemio Cruz* (1962). El México que, según sus páginas, "le da [a Ambrose Bierce] la compensación de una vida: la vida de los sentidos despertada de su letargo" nos involucra vivamente en la trama de *Gringo Viejo* porque después de leída la novela nos acecha desde cualquier rincón

de la memoria. Es el México de "Adelita" y las carabinas 30-30, de Dolores del Río y Pedro Armendáriz, de *El águila y la serpiente*² y *Las Memorias de Pancho Villa*³ y que gozamos con igual plenitud en el universo pictórico de Diego Rivera o la poesía de Octavio Paz. Es ese mundo inventado a partir de sucesos que pudieron acaecer o no, pero en el que "cuando el gringo viejo mordió el polvo... se desató una lluvia de desierto como para aplacar la sangre y el polvo juntos y grandes sábanas de agua mojaron la mortaja de la tierra". Ya lo dijo Seifert —"Buscamos en el lenguaje la más elemental de las libertades"— y así lo reitera Fuente: "El lenguaje permite ver". Ideas, memoria y personajes de una realidad socio-política re-elaborada artísticamente que en la intimidad de sus recuerdos, Fuentes reconoce, casi llevó treinta años fijar nítidamente en una novela entrañable.

Alí E. Rondón Acevedo

PARA ENTERRAR AL PUERTO. Arnoldo Rosas. Caracas: Ediciones con textos, 1985, 65 p.

Siempre he creído que la "crisis de la narrativa venezolana" de la cual hablan permanentemente algunos de nuestros críticos, escritores célebres y aficionados a la literatura, encierra en el fondo cierto pesimismo no del todo justificado. Se censura permanentemente a las nuevas generaciones de escritores por no haber sido capaces de producir "la gran novela" o el "cuento maestro". El problema llega a veces a despertar actitudes o poses sospechosas: ¿se trata acaso de una manera de seguir escondiendo bajo el fardo de la consagración a unas cuantas "glorias literarias" que, por ser tales, no necesitan en realidad de la protección oficialista que se les tributa? El pregón de la crisis parece ser, en ciertos casos, una excusa para mantener el orden establecido (que también los escritores tienen su peculiar *stablishment* y han de luchar por su preservación). Yo, particularmente, ausente del orden establecido y miembro activo de una generación solitaria y optimista, soy de los que opinan que algo habrá de ocurrir en la narrativa venezolana, pero tendremos que esperar. Porque cuando requieren de cierta consistencia permanente, los procesos literarios son más lentos de lo que muchos quisieran. Y es que cuesta comprender las actitudes pesimistas

2. *El águila y la serpiente* de Martín Luis Guzmán (en *La novela de la revolución mexicana*/México: Editorial Aguilar, 1969. Tomo I pp. 207-422. Selección, introducción, etc. de Antonio Castro Leal).

3. *Las Memorias de Pancho Villa*, también de Guzmán (México: Compañía General de Ediciones, 1951. 1010 pp. Publicada anteriormente en cinco volúmenes separados de 1938 a 1941).

en un país donde las publicaciones (revistas, suplementos, libros, etc.) y los concursos literarios alcanzan cifras que ya son respetables, sin querer decir con ello —claro está— que sean los concursos y publicaciones los indicadores más patentes de los progresos en literatura. Me refiero simplemente al hecho de que si nos detuviéramos imparcialmente, objetivamente, sin odios malsanos y sin amores complacientes, a medir la producción literaria joven (y no muy joven) del país, tendríamos que admitir que, por lo menos, intenciones de producir hay. Y, por supuesto, cualquiera pudiera muy razonablemente responderme diciendo que no bastan las buenas intenciones cuando la calidad de la escritura va en descenso; lo cual no deja de ser verdad, pero sólo hasta cierto punto. Digo, pues, hasta cierto punto porque me planteo reflexiones como las que siguen: ¿quién establece el patrón de calidad requerido?, ¿cómo juzgar en este preciso momento histórico a los que actualmente escriben si los estamos “evaluando” en un entorno en el que se dan la mano elementos como la amistad, la rosca, el compromiso grupal y el control de los mass media, por una parte, y la mezquindad, la oposición ideológica, la riña botiquinera y la triquiñuela, por la otra?, ¿sobre qué base pueden calificarse de “imparciales” aquellos que niegan un premio o una publicación a alguien que no es de sus simpatías y sin la mediación de ningún otro factor que el motivo personal u otro cualquiera?, ¿quiénes son los jueces y quién los designó?, ¿quiénes son los elegidos? Sólo las sombras lo sabrán. Hay la necesidad de calibrar mucho las opiniones con el objeto de saber hasta qué punto son sinceras y hasta dónde son comprometidas. En realidad, es imperativo aceptar el lugar común según el cual el tiempo es a todas luces el mejor juez. En tal sentido, quiero adelantar y dejar claras dos cuestiones antes de comenzar a hablar de este pequeño volumen de textos, lo que ha sido a fin de cuentas mi propósito inicial.

Primero, debo señalar que los comentarios (que no juicios) que aquí puedo hacer son, si no acertados, por lo menos espontáneos; esto es, condicionados por la única variable que Orlando Araujo (1972) considera realmente auténtica: la relación *lector-texto*. Y en segundo lugar, quiero también hacer notar que mis modestas opiniones no aspiran —en consecuencia— alcanzar los no muy nítidos terrenos de eso que los profesores llaman “crítica literaria”, de cuya esencia, lo confieso, no he tenido nunca una idea definitiva.

Abro fuegos entonces para decir —alguien tiene que hacerlo— que Arnoldo Rosas es un raro espécimen mezcla de biólogo, visitador médico y escritor y que su obsesiva pasión isleña (es de Porlamar) lo ha llevado a recrear unas cuantas narraciones (?), necesarias por lo de-

más, *para enterrar al puerto*, objetivo que en mi modesto parecer se le ha invertido porque al final del libro, el puerto, por el contrario, ha salido ganando: la mayoría de los textos parecen confabulados para ofrecer al lector una visión un tanto agradable y nostálgica de aquel antiguo Porlamar no engullido aún por los mercaderes que lo convirtieron en tarantín y borraron sus gratas escenas de contrabando inofensivo. Gana, pues, el viejo Porlamar con los textos de Arnoldo, como también ha ganado Juangriego con los de Chevige Guayque.

Si bien la excesiva brevedad de algunos de los textos —en verdad no me atrevo a calificarlos tajantemente de *cuentos, relatos, o narraciones*— deja a veces la extraña sensación de un narrador controlado por un oculto y misterioso (desen)freno (cfr. “Cosas de niño”, “Sembré los muertos” y “Relicario”), también conviene decir que en otras ocasiones se nos sorprende con ciertos pasajes que oscilan entre lo meramente narrativo y lo imaginativo; es el caso de los que se titulan “Sacrificio” y “Mar rugiendo cayenas”, el primero sustentado por una atractiva anécdota y el segundo por una muy particular atmósfera. Tampoco pudo el autor evitar el riesgo de tener que mostrar en estos sus textos primigenios, esos misteriosos amoríos acuáticos propios de los escritores que han nacido y dialogado cerca de la costa (entre otros, recuerdo particularmente los nombres de Freddy Hernández Álvarez y Gustavo Luis Carrera). Y si el nombre del autor de este pequeño libro no le es familiar, ello puede deberse sencillamente a que él pertenece a ese grupo cuasi anónimo de jóvenes escritores venezolanos a quienes la *inteligentzia* nacional no les había dado oportunidad de manifestarse antes. Apenas si se puede hablar del paso fugaz de Arnoldo por los talleres del Centro “Rómulo Gallegos” y de ciertas publicaciones casi clandestinas en páginas literarias de provincia (¡Cuántas veces ha sido la generosa prensa de provincia el anfitrión desinteresado y caluroso de muchos de los que se inician en las lides literarias!).

Naturalmente que no puedo ser tan vanidoso ni tan osado como para decir que reseño aquí el libro de una futura gloria literaria nacional. Me limito a manifestar que creo que cada quien merece ser enfrentado a la primera oportunidad y que el primer libro es también para un escritor su primer gran reto con los que tengan a bien leerlo. Yo, particularmente, no tengo por qué negar que he disfrutado a plenitud algunos de los textos y que disiento, asimismo, de otros. Total, da la impresión de que eso es en realidad lo normal. Los pocos aciertos de un creador son frecuentemente el producto de la reflexión acerca de sus errores. No basta el fácil mecanismo de nombrar a una persona muchas veces en todas partes y a toda hora para convertirlo en un escritor “de calidad”. En realidad serán los lectores, los de ahora y los del futuro, los que tendrán la última palabra. Habrá que esperar entonces para que este joven, que hoy se compromete ofreciendo sus primeros

textos, desarrolle a cabalidad las posibilidades narrativas que ha mostrado en textos como "El asombro del pueblo", "Olor a naftalina", "Tardes de lluvia" y "Por las tardes: agosto". Hay que decir también que un relato (?) como "Después del matrimonio de la hija de Chacame" parece pecar de un localismo poco productivo y de un trabajo lingüístico un tanto deficiente. Igualmente, el texto titulado "Intenta recordar dónde lo ha visto" recuerda mucho una técnica narrativa harto explotada por escritores tanto venezolanos como latinoamericanos en general: el recurso del personaje-espejo, cuyas acciones se reiteran siempre en planos narrativos paralelos. Pero por supuesto que la impresión que tales textos puedan causar en un lector común y corriente, como el que suscribe, no implica que los mismos no encuentren su defensor en el camino. Que a la hora de la verdad no sabe el escritor para quién trabaja. Y cerramos, eso sí, la posibilidad de parecer latosos: redondeemos diciendo que un mini relato como "Mal de Amores" es el indicio más apropiado para intuir que no ha arado en el mar este biólogo grillero vendedor de medicinas de la isla de las perlas. Acribíllelo entonces. Por ahora es usted el juez. El tiempo y la perseverancia del autor harán lo demás.

Luis Barrera Linares

GRAMATICA DEL DISCURSO POETICO DE MIGUEL R. UTRERA.

Luis Alvarez. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico. 1986.

Este trabajo analiza la poesía de Miguel Ramón Utrera, poeta de San Sebastián de Los Reyes. La exégesis de Alvarez descubre a un lírico de singular valor en nuestra diacronía poética. Me atrevo a decir que es el estudio más acucioso y de resultados más óptimos de los que se han hecho en la interpretación de este poeta. El Profesor Alvarez arranca, en lo fundamental, de los paradigmas arbóreos suministrados por la gramática transformacional para penetrar en la estructura morfosintáctica de los versos de Utrera; pero, de igual manera, armado por un sólido y variado aparato crítico, como se puede constatar en la Introducción, el autor pudo llegar a la frase, a la organización gramatical, a la semántica textual, a la estructura retórica y a las constantes léxicas y fónico-rítmicas con holgada intensidad. Alvarez analiza esta poesía mediante muestras medulares para arribar a conclusiones sólidas acerca de la relevancia de Utrera en la literatura venezolana. Así, encuentra las reiteraciones sintácticas y el paso de una expresión simple en los primeros poemas, a un uso más complejo de los "enunciados elípticos" en la segunda etapa de la actividad creadora del poeta; para ello, la metodología de base lingüística le permite estudiar las estructuras sintagmáticas —verbos, preposiciones, nombres,

adverbios— y su funcionalidad en la poesis. Igualmente, el análisis de la cobertura retórica revela las reiteraciones metafóricas y metonímicas, así como la organización simbólica, para llegar a lo que el autor llama "metáfora utreriana" y descubrir el predominio de la metáfora apositiva. En cuanto a la estructura semántica, Alvarez halla tres grandes componentes: la noche, el paisaje y la esperanza; todo ello para establecer las novedades del discurso poético de Utrera en el logro de una "especificidad extraordinaria", en un lenguaje "esperanzador y universalista" que se eleva "sobre un mero realismo documental presente en otros creadores de su tiempo".

Decimos que es un libro lleno de rigor, cuidadoso en sus juicios y con un habla exegética dúctil, especialmente en el estudio del nivel semántico; es, incluso, didáctico para las explicaciones terminológicas y honesto a la hora de confesar sus limitaciones. Creemos, a este respecto, que si Alvarez hubiese estudiado las metáforas sinestésicas y los diferenciales significantes que le llevarán a detectar el desfasaje poético entre verbos y nombres, o adjetivos y sustantivos, hubiera encontrado parcelas del discurso de Utrera, asombrosamente vírgenes. Esto, por supuesto, no invalida la seriedad y los logros de su actividad crítica.

En la semblanza que hacemos de los textos, hemos querido fijar una posición acerca del ejercicio de la crítica literaria en nuestro país. Respetamos toda labor de decodificación que llegue a resultados óptimos, independientemente de la metodología empleada y del soporte conceptual asumido; pero nos solidarizamos con estos libros porque responden a opciones analíticas quizás objetables, aunque lo suficientemente estructuradas como para abordar los mecanismos ocultos de la enunciación literaria y extraer de ella verdaderos hallazgos que, sin duda, no pueden ser obtenidos mediante instrumentos esencialmente intuitivos.

Argenis Pérez Huggins

Impreso en Venezuela por
MIGUEL ANGEL GARCIA E HIJO
Sur 15 - 107 - El Conde
Teléfono: 572.06.75 - Caracas