

LETRAS

*60 Aniversario*

# LETRAS



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION Y POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATIN.  
ORGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜISTICAS  
Y LITERARIAS "ANDRES BELLO".



53

# LETRAS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION Y POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATIN  
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜISTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRES BELLO"  
CARACAS-VENEZUELA, 1996

215

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS**

**CONSEJO DIRECTIVO**

<b>Director-Presidente</b>	Manuel Bravo
<b>Subdirector de Docencia</b>	Beatriz Ceballos
<b>Subdirector de Investigación y Postgrado</b>	Arcángel Becerra
<b>Subdirectora de Extensión</b>	Greta Müller
<b>Secretario</b>	Jesús Figueroa
<b>Representante de los Jefes de Departamento</b>	Filomena De Risi de Agostini
<b>Representantes Profesorales</b>	Gersy Méndez
	Consuelo Escalona
<b>Representantes Estudiantiles</b>	Jhon Colivert
	Carlos Lugo

**CONSEJO ACADEMICO**

<b>Director</b>	Manuel Bravo
<b>Subdirector de Docencia</b>	Beatriz Ceballos
<b>Subdirector de Investigación y Postgrado</b>	Arcángel Becerra
<b>Subdirector de Extensión</b>	Greta Müller
<b>Secretario</b>	Jesús Figueroa

**JEFES DE DEPARTAMENTOS**

<b>Arte</b>	Rebeca Matos
<b>Biología y Química</b>	Antonieta Ascanio
<b>Castellano, Literatura y Latín</b>	Luisa Rodríguez
<b>Ciencias de la Tierra</b>	Simón Ruíz B.
<b>Educación Especial</b>	Marisela de Ducharne
<b>Educación Física</b>	Otto Garrido
<b>Geografía e Historia</b>	Napoleón Franceschi
<b>Idiomas Modernos</b>	Manuela Amat
<b>Matemática y Física</b>	Filomena De Risi de Agostini
<b>Pedagogía</b>	Luis Ernesto Argüello
<b>Prácticas Docentes</b>	Vilma Moreno de Rosentoul
<b>Tecnología Educativa</b>	Ely Montoya
<b>Representante Profesoral</b>	Ramón Jones
	Luz Salazar
	Orlando Gallegos
<b>Representante Estudiantil</b>	Claire Sucre
	Zaida Vásquez

**LETRAS**

**Directora:**

Lucía F. de Barrera

**Coordinador:**

César Villegas

**Director Artístico:**

Luis Domínguez Salazar

**Consejo de Arbitraje:**

Thays Adrián  
Luis Alvarez  
Edgar Colmenares  
Norma González de Zambrano  
Einar Goyo  
Hilda Inojosa  
Minelia de Ledezma  
Héctor León  
Raúl Millán  
Elizabeth Raab  
Luisa Rodríguez  
Magaly Salazar  
César Villegas

**Sumario**

Presentación.....	7
La interacción intralexical de la fonología y la morfología: un enfoque multimodular.....	11
<i>Godsuno Chela Flores</i>	
¿Qué es un venezolanismo?.....	21
<i>Edgar Colmenares</i>	
Teoría lingüística y praxis pedagógica.....	41
<i>Minelia de Ledezma y Nellys de Escalona</i>	
Fundamentos teóricos para el diseño de un programa de entrenamiento en estrategias de lectura.....	51
<i>Elba Bruno de Castelli</i>	
Latinoamérica: historia, poesía y canción.....	63
<i>Dámaris Vásquez Suárez</i>	
En busca del cuento perdido.....	85
<i>Carlos Leáñez Aristimuño</i>	
La enseñanza de la literatura y la creatividad.....	111
<i>Hilda Inojosa</i>	
La obra como objeto del derecho de autor.....	131
<i>Raúl Millán</i>	

## LETRAS

Aunque LETRAS es una revista arbitrada, ni el Consejo de Arbitraje ni la Coordinación se hacen responsables por los juicios emitidos por los autores, los cuales en todo caso son de la responsabilidad de éstos.

## LETRAS

Instituto Pedagógico de Caracas  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Av. Páez - El Paraíso, Caracas 1021, Venezuela.

Impreso en Venezuela por: Imprenta Gerardo Toro del Instituto Pedagógico de Caracas.

Fotógrafo: Douglas Villegas

Diseño de Cubierta: La original

Montador de Negativos: Jesús Nobrega

Prensistas: Luis Chacón y Miguel Castillo

## CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"

**Consejo Técnico:** Luis Alvarez  
Ramón Vivas  
Elena Vera  
Orietta García Golding  
José Adames  
César Villegas  
Minelia de Ledezma

**Coordinadora:** Lucía Fraca de Barrera

### RESPONSABLES DE AREAS:

**Estudios Lingüísticos:** Minelia de Ledezma  
**Estudios Literarios:** Elena Vera  
**Documentación y Publicaciones:** César Villegas  
**Taller de Expresión Literaria:** José Adames  
**Representante de las Cátedras  
del Departamento:** Orlando Gonzáles Moreno  
**Preparadora:** Neudys Rada  
**Personal de Secretaría:** Elena Ochoa Lei de Marrero  
Carmen Rojas

## LETRAS

Revista arbitrada por sus Consejos de Redacción y de Arbitraje

- Las colaboraciones son expresamente solicitadas.
- Edición: dos números al año.
- Canje. Se establecerá con publicaciones similares, o con Instituciones Universitarias, Culturales y Centros de Investigaciones lingüístico-literarias.
- Cualquier comunicación, dirigirla a: Revista LETRAS. CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas. Av. J.A. Páez, El Paraíso, Caracas (1021) Venezuela.
- Correo electrónico: lfraca@dino.conicit.ve.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas  
Subdirección de Investigación y Postgrado  
Departamento de Castellano, Literatura y Latín  
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"  
Caracas, Venezuela, 1996

ISBN: pp. 76-0493

ISSN: 0459-1283

Consejo Editorial

Arribes Bello

## Presentación

*En el año en que se conmemora el sexagenario aniversario del Instituto Pedagógico de Caracas, casa de estudios pionera en la formación de docentes en el país, el Consejo Editorial de la revista Letras expresa su sentido regocijo al dedicarle el número 53 de esta publicación como homenaje. En este número participan destacados profesionales de la vida académica en el campo de los estudios lingüísticos y literarios, tanto de esta institución como de otras universidades.*

*El primer artículo que se presenta corresponde al Dr. Godsuno Flores, de la Universidad del Zulia, amigo fraterno del IPC. En su artículo La interacción intralexical de la fonología: un enfoque multimodular, el autor propone que la fonética, la fonología y la ortografía constituyen subsistemas de una sola sección de la competencia lingüística; este subsistema lo denomina competencia fonetológica. Sigue Edgar Colmenares del Valle, quien en su trabajo ¿Que es un venezolanismo?, hace un estudio del léxico venezolano y propone que el término venezolanismo debe perder su carácter discriminatorio; se le debe asignar el sentido de «manera de utilizar la lengua» para satisfacer los requerimientos comunicativos. De su proposición se deriva que es más apropiado el término «uso venezolano», antes que venezolanismo.*

En el campo de la pedagogía de la lengua, se exponen dos trabajos. Minelia de Ledezma y Nellys de Escalona destacan, en Teoría lingüística y praxis pedagógica, la importancia de algunos aspectos teóricos y metodológicos de los estudios lingüísticos, especialmente de América para la enseñanza de la lengua. Partiendo de esto, proponen un cambio en el campo de la didáctica de la lengua, la cual debe centrarse en asumir el español de Venezuela como la variedad esencial de la enseñanza y en formar un individuo competente para comunicarse de manera oral o escrita. Finalmente, las autoras exponen un conjunto de orientaciones para hacer las clases de lengua más efectivas en cuanto a los fines sociales que de ella se derivan. En su artículo Fundamentos pedagógicos para el diseño de un programa de entrenamiento en estrategias de lecturas, Elba de Castelli presenta la justificación del surgimiento del Proyecto ECOLE de la UCV, así como las bases teóricas en las que el mismo se sustenta. Expone, además, la descripción y las estrategias básicas de dicho proyecto.

En el campo de la literatura, se publican tres artículos. Dámaris Vasques realiza en su texto Latinoamérica: historia, poesía y canción, un análisis de obras musicalizadas y cantadas de algunos autores. En este trabajo se busca evidenciar la relación que hubo en Latinoamérica entre poesía y canción, como recurso para contraponerse a la ideología capitalista. En busca del cuento perdido constituye un trabajo en el que Carlos Leáñez Aristimuño parte de la problemática de la definición, caracterización y estudio del cuento y sugiere un conjunto de factores que son inmanentes a la existencia del mismo. Por su parte, Hilda Inojosa, en La enseñanza de la literatura y la creatividad, realiza una revisión de la literatura sobre creatividad y, a partir de ella, propone que la literatura pueda ser asumida como un mecanismo capaz de activar el interés de los alumnos y de incentivar motivaciones artísticas. Con ello, la autoral persigue contribuir a la búsqueda de aportes ante la problemática de la enseñanza de la literatura en nuestro país.

Finalmente, en el campo del ensayo, se ha considerado importante la inclusión del trabajo La obra como objeto del derecho de autor, de Raúl Millán, por cuanto proporciona el basamento legal que permite determinar qué, en las áreas de nuestra competencia, puede ser considerado como propiedad intelectual ante el plagio y la consideración de

sus relaciones con las imitaciones, traducciones, adaptaciones, entre otros. Asimismo, aporta algunos datos que permiten una interpretación semiológica de lo que es una obra artística

Es propicia la oportunidad para el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello» informar a los lectores de Letras, que el Centro se siente sumamente complacido por la incorporación de los profesores Minelia de Ledezma y José Adames, como miembros correspondientes a la Academia Venezolana de la Lengua; Docentes de gran trayectoria dentro del IPC y miembros fundadores del CILLAB.

De esta manera, la revista Letras, y en nombre de los profesores del Departamento de Castellano, Literatura y Latín, se une al merecido homenaje que la comunidad upelista y la sociedad nacional le rinde a nuestro Instituto Pedagógico de Caracas en su 60 aniversario.

## La interacción intralexical de la fonología y la morfología: un enfoque multimodular

---

GODSUNO CHELA - FLORES  
*Maestría en Lingüística*  
(LUZ)

La investigación en áreas como fonética, fonología y morfología se justifica y se entiende por la permanente presencia de la lengua hablada y por la apremiante necesidad del hablante de expresar y/o categorizar la realidad circundante por medio de palabras. La conducta lingüística, sin embargo, es un dragón de mil cabezas, ya que toma una forma diferente para cada **contexto social**, y estos, por supuesto, son infinitos. Además, campos completos del conocimiento lingüístico, lo que en realidad es la **competencia**, quedaban supuestamente fuera del alcance del rigor y la sistematicidad presentes en la investigación científica. Un ejemplo notorio es la formación de palabras, los principios que la rigen y las limitaciones que reducen la productividad total y potencial de esos procesos. No se hace un intento sistemático de explicar las diferentes reacciones de los hablantes a casos como:

Fingimiento - \* fingición  
Convencimiento - convicción  
Entonamiento - entonación  
\* Volvimiento - \* volvicción

etc, etc.

o determinar por qué se bloquea la formación de \* **Gloriosidad**, pero no la de **ociosidad**. Se hace necesario cuestionar las categorizaciones de larga aceptación, ya que a medida que se aumenta el caudal de datos y la confiabilidad en los métodos de recolección, resultan insuficientes o falsas. Las fonetología - término que abarca todas las dimensiones de la palabra - presenta nuevos instrumentos para ir más allá de la simple descripción, así ésta asuma la máscara del lenguaje formal.

Un ejemplo de un problema - descrito hasta la saciedad, pero nunca explicado satisfactoriamente - es el de la inestabilidad de líquidas posnuclear de diversas variedades del español, un análisis verdaderamente cualitativo y no el cuantitativo que se le ha dado (Ver por ejemplo Alba 1.988, etc.) o la fácil salida de las teorías africanistas, que no resisten la menor verificación.

Los problemas centrales que deben ocupar la atención de fonetólogos y morfólogos hoy en día pueden resumirse en tres grandes interrogantes:

1. El análisis de las estructuras que subyacen las conductas fonológicas y morfológicas, ya que a diferencia de la teoría sintáctica actual, de la cual prácticamente han desaparecido las representaciones intermedias entre formas subyacentes y patentes, la fonología y la morfología exigen ese tipo de análisis.
2. El análisis de las fuerzas / tendencias / principios / metacondiciones etc., que moldean los inventarios fonémicos y léxicos de las lenguas naturales.
3. El análisis del cambio fonetológico y morfológico: sus causas, sus trayectorias y sus resultados.

En la búsqueda de las vías más expeditas para enfrentarse a estos problemas, las dos disciplinas muestran tendencias comunes:

- (i) La aceptación de la polidimensionalidad del análisis, dejando a un lado los enfoques unilineales, de los cuales la fonología generativa clásica por ejemplo, no es más que la heredera de una larga tradición simplista del estudio de la conducta lingüística.

- (ii) La necesidad de desenfatar la **distintividad**, como norte de la investigación, ya que ésta deja fuera numerosas dimensiones de la conducta lingüística, que desde ese punto de vista aparecen como zonas grises resistentes a la investigación.
- (iii) La necesidad de reducir la abstracción excesiva característica de numerosas manifestaciones de la lingüística generativa clásica y posclásica, aunada a la percepción de que el formalismo omnipresente en ellas no es más que un lenguaje que facilita el ordenamiento de los datos, pero que rara vez alcanza el objetivo fundamental de la investigación lingüística: la explicación y la posible predicción de los fenómenos de las lenguas naturales.
- (iv) La búsqueda de principios, metacondiciones, fuerzas universales o cuasiuniversales, cuyos reflejos estarán en los fenómenos de las lenguas naturales.

La polidimensionalidad indicada en (i) permite que la complejidad lingüística pueda verse como la resultante de la contribución de varios **módulos** interactuantes. Así, por ejemplo, Newmeyer (1.988) presenta la relación de la **gramática formal** con otras facultades y habilidades como una red de módulos interactuantes: la fisiología, la acústica, la psicología perceptual, los principios generales del aprendizaje y la formación de conceptos y, finalmente los principios de la interacción social, como los que regulan la conversación (Volumen II, pág. 8).

Ya Anderson (1.981) había vislumbrado esa red como la relación que le da a la lengua natural sus características principales, pero sólo ahora desarrollamos un análisis lingüístico totalmente polidimensional, polisistémico y modular. Este enfoque plantea la eliminación de las fronteras tradicionales entre fonética, fonología, morfología y otras áreas del conocimiento lingüístico, como por ejemplo la estructura ortográfica, presentándolas como subsistemas de una misma sección de la competencia lingüística.

Puedo proponer como resultado de la concepción multimodular de la organización del lenguaje por lo menos tres principios de carácter universal:

**a) Principio de la contelación modular:** Como organización de toda competencia lingüística.

**b) Principio de la eficiencia:** En el manejo de los elementos, estructuras y recursos lingüísticos en general, del cual la **economía de esfuerzo** es un corolario. Esta economía explica por ejemplo, por qué los fonos posteriores son preferidos en el sistema intrasilábico posnuclear como lo he planteado en diversas publicaciones (ver por ejemplo Chela-Flores, 1.983, 1.986, etc.): el sistema posnuclear es la fase distensiva de la sílaba y tiene menos energía articuladora disponible, los fonos posteriores al tener un costo neuromuscular menor (la velarización por ejemplo, utiliza los músculos extrínsecos de la lengua que son de más fácil manejo que los anteriores o intrínsecos, responsables de movimientos más completos como los involucrados en las consonantes apicales), son utilizados allí de manera más natural y eficiente.

**c) Principios de la diferencia obligatoria:** el cual evita - o tiende a evitar - la unión de los dos elementos lingüísticos distintivos similares en la misma estructura vocabular. Este principio explica diversas peculiaridades de las lenguas naturales como la aparición de **vocales epentéticas** para deshacer estas uniones ilegales. En español por ejemplo, la [ e ] interviene automáticamente en los plurales de sustantivos para evitar la unión de /n, l, r, s, d/, vale decir, la clase natural [ + ANTERIOR, + CORINAL, - TENSO ] con [ s ] que es miembro de la clase:

\* papels → papeles  
 \* ciudades → ciudades  
 \* cancións → canciones  
 \* honors → honores  
 etc.

También explica la inserción de las vocales epentéticas del inglés [ l, ə ] para evitar las uniones de elementos similares en los plurales, terceras personas de presentes y pretéritos regulares de esa lengua:

\* churchs → churches  
 \* judges [dz dgz] → [ dz dzlz ]  
 \* huhs → hushes  
 \* defendd → defended  
 \* rotd → rotted  
 etc, etc.

De este principio se deduce también que la reduplicación fonetológica y/o morfológica es **marcada** y por lo tanto, no será frecuente, como de hecho no lo es. Repeticiones fónicas del tipo titiritar, tiquititaqui, quiriquiri, quiquirigüiqui, pipiripao, etc., son escasas en número y de baja frecuencia, y su uso como marca morfológica regular es ocasional

- gegebe, 'dar' en alemán
- l o - lélyka , 'desatar', 'desatado' en griego, etc.
- corri - corri 'manera de correr entre bases en el beisbol de Venezuela'.

Algunos idiomas utilizan la reduplicación morfológica regularmente, como el malayo para la formación de adverbios:

baik, 'bueno', baik - baik 'bien'

o para indicar la pluralidad indefinida

bunga, 'flor', bunga - bunga 'flores'

y hasta como proceso formador de palabras

mata, 'ojo', mata - mata 'policía'

(Ejemplos tomados de Trask, 1.993, pág. 231)

Sin embargo, el malayo es una lengua marcada en este aspecto, ya que el proceso es inusual e infrecuente en otras lenguas.

Un contraejemplo más significativo es su uso en los criollos, en los cuales puede indicar plural, onomatopeya, intensificación y atenuación.

- / tres hora ta hilví - hilví / 'ha estado hirviendo por tres horas' en **chabacano**.
- / li te- bEl / 'ella era muy bella' en el criollo de Haití.
- / mwala - mwala o ^ / 'mujeres' en el criollo de San Tomé.

(Ejemplos tomados de Green 1.989, pág. 469)

Sin embargo, los criollos son formas simplificadas de las lenguas naturales y aunque tienen hablantes nativos, su estructura se aparta de la complejidad lingüística de la cual queremos dar cuenta.

Finalmente, este tercer principio explica también el carácter marcado de la **geminación**. Los escasos ejemplos encontrados en las lenguas naturales son presa fácil de procesos diferentes:

lamp post y ejemplos similares, y en inglés espontáneo presenta una diferenciación automática entre la primera oclusiva y la segunda, ya que la primera carece de fase distensiva.

En español ejemplos como:

perenne o innato sufren disimulación o velarización

[ perémne ] [ perénne ]

[ in náto ]

Dentro de la concepción multimodular del lenguaje que se propone aquí, se puede visualizar la competencia fonetológica como la resultante de la relación entre los módulos fisiológico, fonético, fonológico, morfológico, ortográfico y el que denominaremos base articuladora (como en Chela-Flores 1.980)

Los principios que regulan esta competencia podrían ser:

1. **El principio de economía de organización:** que no es sinónimo de la economía de esfuerzo, la cual vendría a ser un corolario nada más.

2. **El principio de polisistemicidad:** la actividad fonetológica se desarrolla dentro de tres sistemas intrasilábicos: el nuclear y los

dos periféricos, pre- y post-nucleares. (Ver Chela-Flores 1.983, 1.986, 1.987, 1.994, etc.)

3. **El principio de la marcación relativa:** que indica que no hay elementos fónicos marcados de manera absoluta, como se ha mantenido tradicionalmente, sino marcados de acuerdo al sistema en el cual aparezcan. Esto quiere decir, que por ejemplo, [ n ] no es más natural o menos marcado que [ ŋ ], sino que si el primero aparece en el sistema prenuclear y el segundo en wl posnuclear, ninguno de los dos es más natural que el otro: estarán simplemente en sus respectivos sistemas, de los cuales serán elementos **preferidos** (ver Chela-Flores 1.983, pág. 192).

4. **El principio de la máxima diferenciación:** los elementos fónicos tienden a ser empleados de manera que produzcan la máxima diferenciación con la máxima eficiencia. Fonos anteriores, de articulación con un costo neuromuscular mayor, aparecerán en el sistema periférico opuesto al de los fonos posteriores con un costo neuromuscular menor; se aprovecharán los recursos fónicos, mejor y no hará redundancia. Aquí se ve el reflejo del principio de la eficiencia enunciado al inicio. Un claro ejemplo se encuentra en español donde opera el siguiente filtro:

* [ a punto de C ]	V	[ a punto de C ]
articulación		articulación

Es decir, la sílaba con sistemas periféricos no presenta fonos consonánticos con puntos de articulación idénticos en dichos sistemas. El filtro tiene una sola excepción: la sílaba \*dad\* como en ciudad, igualdad, etc.

La competencia morfológica puede igualmente verse sobre la base de la relación interactuante de los módulos fonéticos, fonológicos, ortográfico, sintáctico, semántico y el módulo léxico o lexicón. Esta competencia estaría regida por los siguientes principios.

1. **Organización multilineal de elementos vocabulares:** que indica que la asociación de elementos vocabulares se realizará en varios niveles que tomarán en cuenta la riqueza afijal: prefijos, infijos,

sufijos, circunfijos (como los afijos simultáneos en la formación de ciertos verbos: embellecer, empequeñecer, etc), suprafijos (acento, entonación, duración, etc.), e intrafijos (como en árabe y hebreo: raíz k-t-b- y los elementos vocálicos afijales epentéticos).

**2. El principio de adyacencia:** que indica que la afijación sólo puede tomar en cuenta el elemento inmediatamente anterior, vale decir, no se permite que un afijo o elemento vocabular "salte y vea" que hay más allá de sus vecinos a la izquierda; no hay reglas de larga distancia. Este principio tiene un importante contraejemplo en las restricciones semánticas del proceso de formación de verbos en -ear en español, detectadas por este autor (ver Chela-Flores 1.992a, 994e).

Por ejemplo, la afijación en -ear está severamente limitada por la presencia del prefijo re-, ya que ambos afijos tienen un sema de reiteración.

**3. El principio de relevancia semántica:** enunciado por Bybee 1.984, (pp. 13 y ss) mediante el cual los elementos subvocales se ordenan de acuerdo al impacto semántico sobre la base. Esto explica por qué los morfemas que indican número, género, plural son periféricos. Aquí, debemos indicar que este principio no aplica a compuestos del español como las estructuras binominales ya que en éstas, el plural por ejemplo afecta al núcleo o primer elemento y no al segundo que está obviamente en la periferia.

camiones cisterna

bebés probeta

ciudades satélite

etc.

(Ver Chela-Flores G. 1.989 - 1.992b)

Los módulos fonológico y léxico tienen una relación íntima que puede analizarse a través de la teoría del lexicón estratificado (Kiparsky, 1.982, entre otros). En esta teoría el lexicón tiene un diccionario base donde se encuentran todos los elementos formadores de palabras (morfémicas, palabras simples, raíces, etc.)

y además tiene una serie de estratos en los cuales se realizan los procesos de formación de palabras, partiendo de aquellas formaciones con mayor cohesión, vale decir, las que se realizan entre elementos subvocabulares - raíces, morfemas - lo que equivale a hablar sólo de lindes morfémicos y siguiendo con las más complejas - como la composición - que presentan menor cohesión. El último estrato es el que añade los afijos flexivos y que por consiguiente está más cerca de la sintaxis. Después de cada operación de formación de palabras, el producto pasa por procesos fonetológicos intraléxicos como silabeo, acentuación, etc. Estamos, en un terreno morfofonológico, pero visto desde un ángulo diferente al adoptado por los morfonólogos anteriores desde Trubetzkoy hasta Dressler. El número de estrato en cada lengua debe determinarse separadamente. Kiparsky (1982) propuso tres para el inglés, pero investigaciones posteriores (ver Chela-Flores 1992a) revelan que el español, por ejemplo, requiere de un número mayor.

Existen procesos como el de formación de verbos en -ear y advverbios en -mente que no son claramente flexivos, sino cuasiflexivos debido a las diversas restricciones a las que están sujetos; esta situación obliga a postular un estrato intermedio entre el de la composición y el flexivo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBA, O. (1988). "Estudio sociolingüístico de la variación de las líquidas finales de palabras en el español cibaño". En "Studies in Caribbean Spanish Dialectology", compilado por R.M. Hammond y M.C. Resnick. George-town.

Anderson, S. (1981). "Why phonology isn't natural". *Linguistic Inquiry* 12.

BYBEE, J. 1984: "Morphology". John Benjamins.

CHELA-FLORES, G. (1980). "Factores estilísticos, hábitos expresivos y naturalidad en la enseñanza de la fonética". *LINGUA (LUZ)*, N° 2.

CHELA-FLORES, G. (1983). "Is there a preferred state in phonology?". En *NEUPHILOLOGISCHE MITTEILUNGEN* 4/L XXXIV.

CHELA-FLORES, G. (1986). "Las teorías fonológicas y los dialectos del Caribe Hispánico". (compilado por R. Nuñez-Cedeño, I. Páez Urdaneta y Guitart). Ediciones La Casa de Bello, Caracas.

CHELA-FLORES, G. (1987). "El Español antillano de Venezuela: Problemas de fuerza segmental y norma formal". En *NEUPHILOLOGISCHE MITTEILUNGEN* 1/LXXXVIII.

CHELA-FLORES, G. (1992a). "Dos problemas de la morfología teórica contemporánea". *LETRAS* 48.

CHELA-FLORES, G. (1992b). "Estructuras binomiales sueltas en el español de Venezuela: ¿Lexemas compuestos o grupos sintácticos?". *TIERRA NUEVA*, 4.

GREEN, J. N. (1989). "Spanish". En "The Romance Languages". (compilado por M. Harris y N. Vincent). Routledge.

KIPARSKY, P. (1982). "From Cyclic Phonology to Lexical Phonology". En "The Structure of Phonological Representation". (compilado por H. Van der Hulst y N. Smith). Foris.

NEWMeyer, F. (1988). (compilador) "Linguistic Theory: extensions and implications". Cambridge.

TRASK, L. (1993). "A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics". Routledge.

## ¿Qué es un venezolanismo?\*

EDGAR COLMENARES DEL VALLE  
IPC-UPEL

El léxico es, sin duda, el componente más permeable de un sistema lingüístico. Es un conjunto no finito que, frecuentemente, se define como inestable por la facultad que posee para modificarse. La lista de los elementos que lo constituyen es, por tal razón, teóricamente ilimitada. Paradójicamente, también es uno de los rasgos que más rápidamente se vincula con la identidad de una comunidad o región, sobre todo en el nivel de lo psicológico y lo etnológico.

Dadas estas características, tradicionalmente se ha planteado la idea de que el léxico, a diferencia de otros componentes del sistema lingüístico, el sintáctico, por ejemplo, no es susceptible de ser descrito en términos de una estructura y se le considera como la negación misma de una estabilidad, de una sincronía. Sin embargo, sin descartar definitivamente los distintos criterios de descripción o clasificación, se acepta casi como un hecho que el léxico se estructura en un cierto número de campos, es decir, en una serie, también abier-

\* En lo esencial, con este título se sintetizan algunas de las ideas desarrolladas en el trabajo *teoría y praxis del venezolanismo a través de los cuentos de El Nacional* que fue presentado como Tesis de Doctorado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.

ta, de subconjuntos que, uno a uno se aglutinan, en torno a un núcleo de índole formal o semántica. "Es verdad-ha dicho Julio Fernández Sevilla (1974: 23)- que no todo el léxico se encuentra estructurado de la misma manera que lo están las unidades de la fonología o de la gramática, pero no es menos cierto que en ese gran volumen de unidades pueden encontrarse similares estructuras, en donde las unidades funcionales forman conjuntos en que cada elemento y cada grupo funciona en virtud de rasgos diferenciales y opositivos". Funcionalmente, cada grupo (equiparable con un subconjunto) se vincula con un aspecto de la realidad y, en cierta forma, es indicio de una cosmovisión particular si se acepta -como propone Edward Sapir (1974: 21)- la idea de que "el vocabulario de un idioma es el que más claramente refleja el medio físico y social de sus hablantes" o la que el "vocabulario completo de un idioma puede ciertamente considerarse como un inventario completo de todas las ideas, intereses y ocupaciones que embargan la atención de la comunidad". Puede, en definitiva plantearse, como lo ha hecho Joshua Fishman (1979: 185), "el descubrimiento de una extrema estructuración de las partes del léxico". Tal descubrimiento "ha significado mucho para el resurgir del interés lingüístico en el nivel de análisis léxico".

Sobre esta base puede entonces proponerse un inventario léxico de ciertas peculiaridades de nuestra habla que, de hecho, sería sintomático en relación con lo que en esta área de la lingüística se acepta como un *venezolanismo*, léxico o semántico, es decir, como un uso diferenciado en el componente léxico del español de Venezuela y, además, en relación con un número significativo de los elementos que conforman el ambiente y la cultura nacionales. La cuantificación y descripción de estos elementos permitiría también identificar y confrontar, desde una perspectiva diatópica, diacrónica e inclusive diafásica, parte de la contribución venezolana respecto a una realidad léxica panhispánica y, aunque sea parcialmente, reconocer algunos aspectos de la identidad nacional en virtud de que ambos tópicos, léxico e identidad, forman parte de esa proposición integral que es la cultura nacional, de esa integración histórica de bienes materiales y espirituales que E. A. Taylor describe en términos de una «totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte,

derecho, costumbres y cualesquiera otras actitudes o hábitos adquiridos por el ser humano como miembro de la sociedad». Y que Daniel Bell (1977: 23), en explícita contradicción con algunos esquemas ideológicos, presenta como uno de los ámbitos en que, conjuntamente con la estructura tecnoeconómica y el orden político, se divide la sociedad.

Del uso diferenciado que existe entre los componentes léxicos del español peninsular y canario y el español americano, se tomó conciencia desde el momento mismo que en las Antillas, a raíz de la presencia del europeo y de su mezcla con las etnias autóctonas y el negro africano, se produjo y desarrolló la variedad lingüística que Juan Ignacio de Armas (1882: 5), identificaría como: "lenguaje criollo" y definiría como: "el conjunto de voces i construcciones peculiares de uso corriente i jeneral en las islas de Cuba, Santo Domingo i Puerto Rico, en las repúblicas de Venezuela i Colombia, i en alguna parte de Centro América". Desde ese instante y particularmente a lo largo de todo el período antillano, el que va de 1492 a 1519, que se inicia con la llegada de Colón y concluye con la expedición hacia México, se fueron creando usos lingüísticos propios que, con las incidencias históricas particulares, el mayor o menor desarrollo económico, el contacto con otras comunidades y pervivencia del indígena nativo, fueron perfilándose como una variedad adscrita a determinada entidad nacional mediante la aplicación del criterio político-territorial.

De este modo, como un estrato empíricamente diferenciado en el contexto de lo que formó parte del dominio español en América, es decir, en las provincias de habla española, entendidas en términos de una división territorial sujeta a una autoridad metropolitana central, se motivaron los conceptos de provincialismo, criollismo, indigenismo y americanismo. A medida que dichas provincias trazaron sus límites bajo la influencia de factores extrínsecos o intrínsecos, y a medida que en ellas se gestaron los movimientos separatistas que las emanciparon, que las hicieron políticamente soberanas, se fue perfilando un criterio de identidad nacional que culminó con la adopción de conceptos como peruanismo, chilenismo, argentinismo, hondureñismo, venezolanismo, etc., que se usaron tanto en

las descripciones lingüísticas (particularmente de vocabulario), como en las folclóricas y en las etnológicas. Siguiendo entonces una opinión como la de Jesús Gútemberg Bohórquez (1984: 19), puede afirmarse que «la manifestación de lo americano en el español empezó con los indigenismos, los cuales a partir del descubrimiento y la conquista de América, entraron a formar parte integrante del sistema de la lengua española en América, en su papel de comunicación del hombre hispanoamericano en presencia de cosas culturales o físicas exclusivas de América, y que la lengua española no tuvo en su caudal léxico voces españolas suficientes y adecuadas para nombrarlas». Y se manifestó, igualmente, a través de la productividad semántica que se operó en voces ya existentes en el español europeo que se utilizaron, por analogía con otro referente, para designar la realidad americana. Y, finalmente, se manifestó a través del desarrollo interno de la lengua española con base en mecanismos como la derivación y la composición, entre otros.

Rápidamente, estos conceptos y la actividad metalingüística que en ellos se motivó, se difundieron como manifestación de «lo americano», pero también como expresión de una idea que se planteó como una discriminación del uso provincial frente al metropolitano. Una discriminación que llevaría, inclusive, al primer Diccionario académico, el *Diccionario de Autoridades* (1726-1739), que se mantendría como fundamento del purismo y que aún se observa no sólo en la actitud de la Academia y su *Diccionario*, sino también en algunos gramáticos y aficionados a la lexicografía que lo señalan como espurio, a pesar de que el fenómeno desde el primer instante, 1492, se planteó como irreversible en su evolución y a pesar de la aceptación que tuvo desde entonces entre cronistas, historiadores y literatos. Bastaría, como simple ejemplo, recordar, entre otros, al mismo Cristóbal Colón, que es el primero en utilizar la palabra *canoas* en 1493 en una carta que dirige a Luis de Santángel; recordar, además, a Pedro Mártir de Anglería, Gonzalo Fernández de Oviedo, Juan de Castellanos, Bernal Díaz del Castillo, Bartolomé de las Casas, Francisco López de Gómara, Cervantes, Lope de Rueda, Fernando Herrera, Góngora, Lope de Vega, Tirso de Molina y Quevedo. Por lo que respecta a la actividad metalingüística, es suficiente citar, entre otras, las obras *Vocabulario de romance en latín* de Antonio de Nebrija (1493),

*Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* de Cristóbal de las Casas (1576), *Tesoro de la lengua castellana* de Juan de Covarrubias (1611), *Trésor des deux langues espagnolle et françoise* de César Oudin (1645), *Lexicon Tetraglotton an English-French-Italian-Spanish Dictionary* de James Howell (1699), *Nuevo diccionario español-inglés e inglés-español* de Pedro Pineda (1740), y *Vocabulario italiano e spagnolo* de Lorenzo Franciosini (1785). Y, además, *Diccionario de peruanismos* de Juan de Arona (1861), que al parecer fue el primero en América en referirse al léxico en correlación con la identidad nacional utilizando el término peruanismo, *Diccionario de chilenismo* de Zorobabel Rodríguez (1875), *Voces nuevas de la lengua castellana* de Baldomero Rivadó (1889), *Vocabulario de los provincialismos* de Honduras de Alberto Membreño (1897), *El castellano en Venezuela* de Julio Calcaño (1897), *Diccionario de mejicanismos* de José Félix Ramos Duarte (1898) y *Diccionario de argentinismos* de Lisandro Segovia (1911).

Estas nociones de indigenismo, americanismo, venezolanismo, etc., se asumieron como un hecho indiscutido, aceptado unánimemente, sin una fundamentación teórica y metodológica capaz de precisar límites en cuanto al sentido y expansión de cada una de ellas. Más como conciencia de la expansión colonial europea que como diferencia propiamente etnolingüística. "Esta última, según hemos expuesto, se forjará junto con los movimientos separatistas de las primeras décadas del siglo XIX, como un efecto del Romanticismo europeo mediante consignas como *lo propio contra lo extraño*, *lo nacional contra lo extranjero*, *la copia de la realidad circundante contra la imitación*. Además, como una consecuencia de la sistematización de la Dialectología como disciplina con métodos y objetivos si no propios, por lo menos definidos", sobre todo, con los primeros estudios de geografía lingüística en el ámbito europeo que, en mayor o menor grado, contribuyeron a tomar conciencia de la variedad lingüística hispanoamericana y de la necesidad de describirla sistemáticamente. (Cfr. Colmenares del Valle, 1986: 38). Pero, en la práctica, los "ismos" formados sobre la idea de un uso continental o nacional se aplicaron como un simple criterio de clasificación, sin una exposición teórica que los precediera y que definiera su verdadero sentido. La *praxis lexicográfica*, entendida como reco-

pilación frecuentemente arbitraria de vocabularios, precedió a la teoría y motivó que estos trabajos se hicieran sin fundamento metodológico y sin un apoyo lexicológico. Por lo que respecta a la definición de americanismo, una de las primeras reflexiones es la de Lisandro Segovia (1911). Hoy se cuenta también con los trabajos de Ambrosio Rabanales (1954) y José Pedro Rona (1969). En lo tocante al venezolanismo, la reflexión sistemática es la de Baldomero Rivodó (1.889). Le siguieron en orden cronológico, Julio Calcaño (1897) y Lisandro Alvarado (1929).

Expresamente asumimos que es con Baldomero Rivodó con quien se inicia la utilización de venezolanismo para referirse a los usos, nacionales o locales, diferenciados del español europeo y del americano. Además, cronológicamente, de acuerdo con nuestra investigación, es el primero en establecer un criterio de clasificación y en adoptar una posición doctrinaria en cuanto formulación de objetivos, confrontación de variedades diatópicas y descripción semántica de los venezolanismos. Su obra es realmente prolífica, pero de particular importancia para la lexicología y la lexicografía venezolanas, además de *Voces nuevas de la lengua castellana* (1889), es *Diccionario consultor o memorandum del escribiente* (1888). En ambas, aparte del conjunto de venezolanismos definidos, Rivodó expone la concepción con que enfrenta su actividad de lexicógrafo. "El criterio con el cual perfila su obra -escribe Marco Antonio Martínez 1966: 24)- es muy amplio, aunque algunas veces, por someterse demasiado al diccionario, al criterio académico, se sumerge en el tremedal purista de su época. Sin embargo, es muy moderado y tolerante, y se mantiene en un sentido muy liberal y a veces desafiante en su investigación".

De lo expuesto en *Voces nuevas de la lengua castellana*, entre otros tópicos inferimos:

- a) Identifica venezolanismo con provincialismo, en el sentido que tiene en el DRAE: "voz o giro que únicamente tiene uso en una provincia o comarca de un país o nación". Pero no reconoce como uso exclusivamente americano. Son provinciales también las voces diferenciadas del sistema general sea cual fuere el lugar donde se las utilice.

- b) Está consciente de la dificultad metodológica que existe para identificar con precisión qué uso es propiamente venezolano.
- c) Hay venezolanismos léxicos, semánticos, morfológicos y sintácticos. Entre ellos, utilizando una terminología contemporánea, los hay sintópicos ("peculiares de un país") y diatópicos ("los más de estos provincialismos son comunes a la jurisdicción de la antigua Colombia: algunos se extienden a otras de las repúblicas hispanoamericanas (...) y a Cuba Y Puerto Rico"). Destaca la idea de lo regional en el sentido de área geográfica no coincidente con la circunscripción territorial de un determinado país, pero sí con ciertas características comunes. Es decir, Rivodó plantea que en algunos casos antes que un uso venezolano excluyente, hay un uso regional más amplio, por ejemplo, caribeño que incluye a Venezuela y a los países del Caribe: del mismo modo, históricamente, puede hablarse de un uso colombiano en el sentido de grancolombiano.
- d) Los venezolanismos también pueden caracterizarse diafásicamente a base de una distinción entre el uso y el culto ("de literatos y personas instruidas") y el vulgar.
- e) Los venezolanismos proceden, básicamente, de voces castizas modificadas en Venezuela, de voces castizas de desarrollo interno en lo tocante a la morfología o a su significado, de voces de origen desconocido y de voces indígenas.
- f) Los préstamos lingüísticos son indispensables como consecuencia del intercambio comercial e industrial y, además, del desarrollo científico.
- g) El Diccionario, si bien debe ser cuidadoso en admitir voces que posiblemente respondan sólo a un "uso transitorio", necesita ampliar su criterio de admisión de voces nuevas, atendiendo a los "muchos y variados recursos" con que cuenta la lengua castellana para crear y derivar voces. (Cfr. Colmenares del Valle, 1986: 62-63).

Con base en estas inferencias no dudamos, entonces, en ratificar que, históricamente, Baldomero Rivojó es el codificador de las bases metodológicas que sirvieron de fundamento a la lexicografía dedicada a la recopilación y descripción de venezolanismos. Hoy, podría argumentarse, que estos criterios no son los más adecuados para este tipo de análisis del léxico. (Cfr. Bohórquez, 1.984: 109). Sin embargo, casi toda la producción lexicográfica venezolana, hasta ahora se basa en la aplicación de los criterios de origen y de contrastividad con el DRAE.

Posterior a la publicación de *Voces nuevas de la lengua castellana* (1.889), aparecieron otros trabajos que, de una forma u otra, ponían de manifiesto una conciencia lingüística y nacionalista en torno al venezolanismo como fenómeno léxico, semántico, fonético y morfosintáctico. Algunos teorizaron sobre el particular o expusieron sus basamentos y propósitos. Otros, no lo hicieron. Entre todos ellos se destacan Juan Seijas (*Diccionario de barbarismos cotidianos*, 1890), Gonzalo Picón-Febres (*Libro raro*, 1912), Emilio Constantino Guerrero (*Diccionario filológico*, 1915) y Pedro Montesinos ("Venezolanismos i americanismos" en *La Gaceta Profesional*, 1916-1918). Y desde luego, Julio Calcaño y Lisandro Alvarado.

En *El castellano en Venezuela*, Calcaño (1897) también parte de los criterios de uso y origen como estrategia metodológica. Desde esta concepción, para él, son venezolanismos "los vocablos no autorizados que son de uso corriente en el país" y, además, "los que pueden tolerarse, o por su formación o por ser significativos de cosas o acepciones nuevas". (Cfr. p. XI). También propone como venezolanismos "los neologismos y las voces extranjeras ó formas de éstas que pueden ser aceptadas". Esta obra es uno de los estudios más sistemáticos con que cuenta la Lexicografía en Venezuela y es, según el decir de Mariano Picón Salas, "el más útil de los libros" de este autor. A Calcaño correspondió la elaboración y presentación de las primeras cédulas Lexicográficas que la Academia Venezolana sometió a la consideración de la Real Academia.

Lisandro Alvarado (1929), por su parte, expone una serie de ideas que, conjuntamente con tener un carácter lexicológico, constituyen una proposición verdaderamente científica para abordar el estudio

del lenguaje. Quizás no se despojó totalmente de ciertos matices subjetivos. Quizás la misma denominación de "bajo español" con que identifica su Glosario, sea un remanente de la correlación que se establecía entre "lo popular" y "lo espurio". Pero él es el primero en darle al venezolanismo un rango lingüístico: el de modismo. Con esto se hace necesario asumir que el venezolanismo, en su condición de modismo, es precisamente -como establece el DRAE al definir esta voz- un "modo particular de hablar propio de una lengua que se suele apartar en algo de las reglas generales de la gramática". Ese algo, en este caso, es la peculiaridad venezolana; es, como ya hemos dicho, "la divergencia propia y natural de la lengua cuando sirve de instrumento de expresión a comunidades como la nuestra que se caracteriza, precisamente, por la espontaneidad, la creatividad e ingenio y por su particular visión de la realidad". (Cfr. Colmenares del Valle, 1986: 70). Por esta vía, Alvarado alcanzó a definir un volumen (hasta ahora no superado) de unidades léxicas que son testimonio de lo que él identificó como "voces regionales ordinarias de Venezuela" y que, desde nuestra perspectiva, reconocemos como apartadas de una *gramática teóricamente estándar* que se ha reconocido tradicionalmente como la *gramática general* de la lengua española que coincide, desde luego, con la *gramática académica*. "Todo el material de investigación reunido -como dijo Mariano Picón Salas (1952: 25)- en una vida azarosa y un tanto nómada (Alvarado como don Simón Rodríguez ha practicado la pedagogía rousseouniana del viaje a pie y sobre sus aventuras y metamorfosis, ejerciendo diversos oficios en los más lejanos rincones de Venezuela, hay muy ejemplares anécdotas), le da una comprensión muy propia y personal de ciertos aspectos de la vida venezolana".

En su obra, además, resaltan: la definición de americanismo, la adopción de criterios semánticos al repartir las voces en grupos o secciones, la clasificación de las zonas dialectales de Venezuela en atención al criterio de distribución geográfica de las variantes peculiares de cada región y el reconocimiento de la evolución del español como algo propio, inherente a sí mismo, y no como "irresponsabilidad" de los americanos. Los *Glosarios* de Alvarado -y en esto coincidimos con Alexis Márquez Rodríguez (Cfr. Tamayo, 1977:10)- constituyen un verdadero tesoro de nuestra lengua. Es verdad (...) que

numerosos conceptos y observaciones cuyas admiten correctivos, a la luz de nuevos estudios y del empleo de mejores métodos de investigación. Pero lo esencial de su obra, la magnitud y alcance de la misma, quedan incólumes como un esfuerzo felizmente fructífero".

Después de Alvarado, la producción lexicográfica nacional se vinculó cada vez más a la noción de venezolanismo. Pero, en verdad, sin nuevas o diferentes proporciones y, a través fundamentalmente de la elaboración de glosarios regionales, de estudios sobre los refranes, las costumbres y el folklore y de vocabularios técnicos y literarios, se puso de manifiesto la aceptación tácita de la noción de venezolanismo (como uso característico del habla venezolana y como uno de los constituyentes de la identidad) y, además, la coincidencia de esa noción con la idea de nación en cuanto unidad político-territorial. En esta actitud, que se hizo denominador común, parece conjugarse el postulado de que "la lengua es uno de los elementos de la nación como realidad histórica" con el de que "el principio de identidad es el fundamento del lenguaje". (A propósito de los autores y obras posteriores a Alvarado, véase nuestro trabajo *Lexicología y Lexicografía en Venezuela*. Caracas: La Casa de Bello, 1995).

Con base en lo anteriormente expuesto, puede afirmarse que la práctica y la tradición impusieron los criterios de *americanismo* y *venezolanismo* mucho antes de que éstos fueran descritos en función de una metodología. En esta situación, desde luego, influyó el hecho de que América no recibió el sistema de lengua española como una totalidad homogénea y estática. De hecho, se pasó de una a otra diferenciación. Sin fracturarse, el sistema se regionalizó a medida que avanzaba el proceso de hispanización y, paradójicamente, el de organización e identificación de las naciones hispanoamericanas. La lengua siguió siendo un instrumento común que, también paradójicamente, permitió el reconocimiento de la diferenciación en la unidad. Con razón, Bertil Malmberg (1966: 129) afirma que "la América hispánica está fragmentada en diversas regiones claramente definidas, caracterizadas por rasgos lingüísticos que si bien no son exclusivos de cada región dada, tomados en conjunto, proporcionan a ésta su fisonomía lingüística. Dicha fisonomía lingüística no constituye, con todo, algo aislado: está estrechamente relacionada con los

hechos de su estructura social y cultural, y también, evidentemente, del desarrollo histórico-social experimentado durante la época colonial y las primeras fases de la independencia".

Sin duda, en América la lengua española sirve de instrumento de expresión a una comunidad que tiene conciencia de su identidad y de la norma lingüística que la acompaña. Por lo que respecta a la variedad venezolana y, en consecuencia, al "uso venezolano", nada más adecuado que estas palabras de Angel Rosenblat (1969: I, 23):

En Venezuela se habla una variedad dignísima del castellano. A cada paso sorprende, en el habla familiar, la extraordinaria riqueza de giros, de comparaciones ingeniosas, de expresiones pintorescas y metafóricas, la imaginería verbal, la profusión de matices. Y la prensa y la literatura presentan en general un castellano que puede parangonarse en dignidad y belleza con el de cualquier país de América. Un castellano que ha dado una nota muy alta y original en el cuento, en la novela y en la poesía.

Entonces, a fin de evitar la ambigüedad y las reservas que frecuentemente se tienen con respecto a la noción de *venezolanismo*, identificaremos las peculiaridades léxicas de Venezuela con la designación de *uso venezolano*.

Por uso, en sentido general, según el Diccionario, se entiende el "modo de emplear, de utilizar una cosa" o la "manera de obrar característica de una persona, grupo, país, época, etc". De allí que, con base en la definición, este concepto puede, sin duda, utilizarse para describir un aspecto en el que se involucren elementos de diferentes índoles pero correlacionados entre sí. Los elementos lingüísticos, por ejemplo, con los etnológicos o los sociológicos. Tal aplicación, en verdad, no es nueva. Ya Wittgenstein (Cfr. *Philosophical Investigations*, p. 43) jerarquizó esta noción al señalar que no se debe inquirir por la significación sino por el uso, "El significado de una palabra -afirma- es su uso en el lenguaje".

José Ferrater Mora (1965), al referirse a lo expuesto por Wittgenstein, ha precisado que para entender mejor el sentido de su planteamiento es necesario no confundir el estudio del uso con una cuestión exclusivamente lexicográfica. "Estudiar los usos de un término -dice- no equivale a estudiar las características lingüísticas de

tal término, exactamente en el mismo sentido en que estudiar los usos que se hace de una moneda no es lo mismo que estudiar la forma, tamaño o fecha de acuñación de tal moneda. Una moneda se usa para comprar o vender algo, para gastarla o ahorrarla. Un término se usa para describir tales o cuales cosas de tal modo o de otro, para indicar, rogar, imprecuar, rechazar, etc."

Por su parte, Nicola Abbagnano (1987), refiriéndose también a las ideas de Wittgenstein, llega a la conclusión de que "el uso no es el significado, pero lo determina, en el sentido de que a él se debe la relación entre un objeto y una voz (o en general un vehículo signico). Las definiciones de un diccionario sin duda son establecidas por el uso, pero, sin embargo, expresan la connotación y la denotación de los términos".

El uso es, desde esta perspectiva, una realidad social, algo con que se identifica una peculiaridad individual o común, local o nacional, que se implica en una creencia y, en consecuencia, en una concepción, en un modo particular de comportamiento verbal o de otra índole, en un comportamiento lingüístico o extraverbal. Con *pensum* y *memorandum*, dos formas procedentes del latín, podemos ilustrar parte de este comportamiento. En el español de Venezuela, por la fijación latina, los plurales de ambas son *pensa* y *memoranda*. Gramaticalmente, la formación del plural en el primer caso es correcta dado que *pensum* es un neutro de la segunda declinación cuyo nominativo plural termina en -a. En el segundo, en cambio, no lo es porque *memorandum* no es un sustantivo sino un gerundio. Sin embargo, por simple analogía, a través del uso, se asimila que *memorandum* es de la misma declinación y, en consecuencia, el plural termina en -a como en *pensum*. Lo mismo podría decirse de verbos como *intervenir*, *quedar* y *entrar*, que frecuentemente se utilizan como transitivos.

A uso, según Julián Marías (1967: 21), "le pertenece el carácter fundamental que en lo social descubrió Ortega: la *vigencia*". En este sentido, "los usos son vigencias que ejercen presión sobre nosotros y nos obligan a ajustar conducta a ellas o bien a resistirlas, a discrepar". Además, por el hecho mismo de ser una realidad social, de ser una *vigencia*, el uso "incluye una visión normativa, de carácter in-

trínsecamente lingüístico y social". Este mismo autor (1967: 52) también sostiene que "el sistema de los usos lingüísticos, como el de los usos en general, está en constante variación y movimiento. Duran, ciertamente, pero su estabilidad relativa está hecha de tensión, resistencia y fuerza actuante. La vivacidad de los usos lingüísticos varía de una época a otra, y según las diversas sociedades".

Es de suponer, desde luego, que estas características se reencuentran en cualquier corpus léxico estructurado con base en un determinado elemento, ya que el mismo, a través de sus correlaciones, es una resultante de distintas fuerzas pancrónicas que vienen de un pasado y avanzan hacia un futuro. En tal corpus, una considerable cantidad de sus constituyentes tiene sin duda una vigencia mitigada. Otra, más considerable aún, pertenece de hecho a un nivel de competencia verbal que de algún modo está vigente y por lo tanto disponible si bien su elección, como competencia activa, está determinada por su adscripción a un uso generacional. "Cada generación, como afirma Julián Marías (1967: 46), representa un nivel de vigencias, tiene su repertorio propio de vigencias peculiares, además de las que son comunes a toda la sociedad en un momento del tiempo y -precisamente en la lengua- de las que se conservan sin plena actualidad como depósito de su pasado". De allí que la vigencia está condicionada por "la preferencia personal o la voluntad de estilo que module esta actitud generacional básica".

En sentido restringido y, concretamente, por su *uso venezolano*, de acuerdo con la concepción del profesor Angel Rosenblat, expuesta en carta del 7-4-75 que dirige a Günther Haensch, entenderemos "toda forma que se aparta del uso peninsular general o normativo, por algún matiz estilístico o significativo, por la mayor o menor profundidad o frecuencia de su uso o por su potencialidad lingüística para formar derivados o acepciones figuradas. El hecho de que tales usos se den en otros países hispanoamericanos o en algunas regiones de España no los invalida en nuestra opinión como usos venezolanos".

Tal designación nos parece en verdad más adecuada que la de *venezolanismo* en virtud de que, como criterio, se fundamenta en el reconocimiento del uso como factor estructurante de la norma. Esta,

para el lingüista, es una pauta gramatical que se reconoce a través de la descripción del fenómeno, no a través de una perceptiva abstracta. La gramática, en consecuencia, es el conjunto de normas descritas que pautan el comportamiento del sistema en una comunidad específica, no es, en modo alguno, el conjunto de fundamentos teóricos por los cuales se deben regir los hablantes.

Con esta concepción, a pesar de que ella Rosenblat mantiene, la idea del español peninsular como pauta rectora de la lengua española, se jerarquiza, por una parte, la idea del uso como factor estructurante de la norma descriptiva y, por otra, se evita utilizar el término *venezolanismo* que, diacrónicamente, representa una visión espuria del provincialismo político territorial y de una visión hispanocéntrica, frecuentemente discriminatoria, que no es totalmente adecuada desde una perspectiva propiamente lingüística. "En sentido muy real, dice Joshua Fishman (1979: 191), una variedad lingüística es un inventario de los objetos e intereses de los que la emplean en un momento dado. Si alguna parte de este inventario revela rasgos no presentes en otras partes, esto puede indicar énfasis o influencias particulares en ciertas retículas de interacción dentro de una comunidad lingüística como un todo o en ciertas relaciones funcionales dentro del repertorio de las funciones de la sociedad".

La utilización de la noción de *uso venezolano* (equivale a *venezolanismo lingüístico*); si se hace con propiedad, conlleva asumir, con carácter irreversible, como fundamentos doctrinales de nuestra identidad lingüística, un conjunto de ideas que ya hemos expuesto en dos trabajos precedentes. (Cfr. Colmenares del Valle, 1986, 1992). A continuación, por la pertinencia que estas ideas tienen en la descripción de un determinado conjunto léxico o de cualquier otra serie de elementos léxicos homologables como estructuras, transcribimos algunas de ellas:

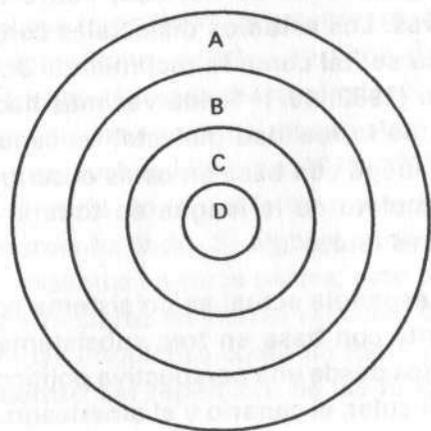
- a) En una situación de contacto lingüístico y cultural como la que se originó entre España y América a partir de 1492, la competencia etnolingüística de las partes en contacto presenta, en su fase inicial, una serie de restricciones que los

hablantes superan sólo en la medida en que se instrumentan mecanismos de intersección con base en el préstamo lingüístico y en el desarrollo interno de estructuras.

- b) En la situación de contacto, en comunidad, basándose en la hegemonía política, impone su lengua y su prestigio, surge siempre en distintas proporciones, un estrato empíricamente diferenciado que es reconocido como característico de la lengua y la cultura sometidas.
- c) En la situación actual de la lengua española no hay un centro único generador de normas, sobre todo, de normas prescriptivas. Los estudios dialectales contemporáneos deben orientarse -tal como lo recomienda José Joaquín Montes Giraldo (1982: 107)- "cada vez más hacia la descripción autónoma de la realidad dialectal de cada país, zona o región, para luego con base en estas descripciones, formar el cuadro completo de la lengua en toda la multiplicidad de sus variantes reales".
- d) La lengua española actual es un sistema constituido fundamentalmente con base en tres subsistemas perfectamente diferenciados desde una perspectiva político-territorial: el español peninsular, el canario y el americano. Cada uno de estos subsistemas, a su vez, está constituido por las variedades nacionales o regionales (andaluza, gomera, venezolana, etc.) y éstas por las variedades dialectales. Jerárquica y estructuralmente, los tres subsistemas son idénticos, si bien presentan diferencias en cuanto a su constitución y evolución y, obviamente, en cuanto a sus matices regionales y localistas. El español, el sistema, es una abstracción, un ideal de lengua que se manifiesta a través de los usos peninsular, canario y americano.
- e) En el sistema que constituye una estructura incluyente, está comprendido el léxico de la lengua española, el léxico del diccionario en cuanto totalidad, sin distingos de ningún tipo; en cada subsistema el léxico marcado como peninsular, canario o americano; en las variedades nacionales, el recono-

cido como andaluz, gomero, venezolano, etc. Del mismo modo, en las variedades nacionales se incluye el léxico local (hipotéticamente exclusivo de Madrid, de Caracas, etc.) Desde luego, la inclusión no implica que entre las clases no pueda haber una relación de intersección, la cual es insustituible como base del entendimiento que hay entre los hispanohablantes, sea cual fuera su procedencia.

Gráficamente esta serie de inclusiones sucesivas se representan así:

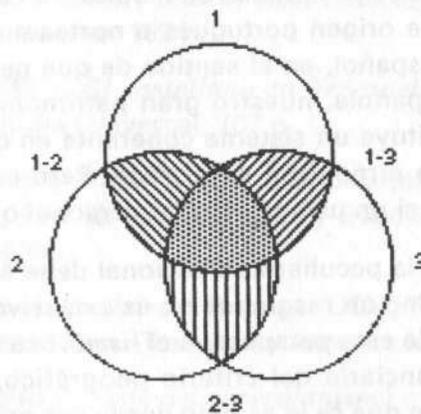


- A = Léxico del sistema.
- B = Léxico del subsistema.
- C = Léxico de las variedades nacionales o regionales.
- D = Léxico dialectal.

Hipotéticamente, los elementos B y sus eventuales constituyentes (los distintos C) se caracterizan cuantitativamente por el número de unidades léxicales que reúnen. La distribución de este número de unidades es simétrica, ya que los constituyentes de cada D son menos que los de su respectivo C, los de cada C menos que los de su correspondiente B, y los de cada B, que los de A. Cualitativamente, en tanto, cada clase tiene un valor estilístico que es representativo de la idiosincrasia de cada comunidad e inclusive de cada indivi-

duo.

- f) Desde este punto de vista, en cualquier estudio léxico sobre el español de Venezuela (o sobre una de las variedades nacionales del español de América), es necesario partir de la comprensión de las relaciones que se dan entre las diferentes clases pertenecientes al sistema de lengua española a fin de poder adscribir un determinado rasgo o uso a uno o a varios de los miembros del sistema. Sobre estas bases podemos, entonces, describir la estructura del español actual en los siguientes términos:



- 1 = subsistema      2 = subsistema      3 = susistema

Mediante el gráfico se establece que hay elementos que se reencuentran en la intersección, son los de uso general; otros sólo se dan en sus respectivos subsistemas (en 1, 2 ó 3); y otros se interseccionan de modo tal que la relación de 1 con 2 excluye a 3, la de 1 con 3 excluye a 2 y, finalmente, la de 2 con 3 a 1. Así, hay formas léxicas que pertenecen al español. Otras que se reconocen como peninsularismos, canarismo o americanismos. Y, además, otras que se usan en la Península y en Canarias, pero no en América; o en la Península y en América, pero no en Canarias; o en Canarias y en América, pero no en la Península.

g) La comprensión de las relaciones que se dan entre una y otra clase, supone el reconocimiento de los factores éticos, históricos, políticos y geográficos que engendraron la unidad y la diferenciación actual del español. Con razón, el profesor Rosenblat, en las páginas de presentación que escribe al libro *Lenguaje coloquial venezolano* (Cfr. Gómez de Ivashevsky, 1969: 10), ha dicho que "la comprensión del habla venezolana actual implica también saber lo que tiene de común con la Península Ibérica y con los otros países hispanoamericanos, y con los que es propiamente creación venezolana. (...) En el habla coloquial venezolana *-agrega-* todo es venezolano, aunque se dé también en Madrid o en Buenos Aires, aunque sea de origen portugués o norteamericano. Y todo es también español, en el sentido de que pertenece a nuestra lengua española, nuestro gran patrimonio común. La lengua constituye un sistema coherente en que todos los elementos se armonizan en el todo. Pero es bueno saber en cada caso si un uso es general, regional o local".

En conclusión, la peculiaridad nacional debe asumirse como un uso y, además, como un rasgo que no es exclusivamente sintópico. Creemos que desde esta perspectiva el *-ismo*, sea cual fuere su procedencia, se distanciaría del criterio geográfico, frecuentemente discriminatorio con que se le asumió desde sus orígenes y se entendería simplemente como rasgo diacrítico dialectal que es, simultáneamente, "capacidad" y "manera" de utilizar la lengua en función de la creatividad y de la satisfacción de la necesidad de comunicarse. Lingüísticamente, entonces, el *-ismo nacional*, es "una variante dialectal perteneciente a una clase que se define como incluida en un subsistema". (Cfr. Colmenares del Valle, 1994: 10) Tratándose del venezolanismo, o mejor del uso venezolano, "la clase incluida es, desde luego, el español de Venezuela que, al mismo tiempo, es incluida con relación al sistema de lengua española".

## BIBLIOGRAFIA CITADA

- Alvarado, Lisandro. (1929). *Glosario del bajo español de Venezuela*. Caracas: Lito-tip Mercantil; 704 p.
- Armas, Juan Ignacio de. (1882). *Orígenes del lenguaje criollo*. 2a. ed. corregida y aumentada. Habana: Imprenta de la Viuda de Soler; 97 p.
- Bell, Daniel. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial; 264 p.
- Bohórquez, C., Jesús Gútemberg. (1984). *Concepto de americanismo en la historia del español. Punto de vista lexicológico y lexicográfico*. Bogotá: Caro y Cuervo; 169 p.
- Calcaño, Julio. (1897). *El castellano en Venezuela. Estudio crítico*. Caracas: Tipografía Universal; 707 p.
- Colmenares del Valle, Edgar. (1986). *Los venezolanos en el DRAE*. Caracas: UCV., Fac. de humanidades y Educación; 293 p. (Tesis de Maestría inédita).
- . (1992). *Estudios Léxicos*. Caracas: UCV., Fac. de Humanidades y Educación; 128 p. (Trabajo de Ascenso inédito).
- . (1994). *Teoría y praxis del venezolanismo a través de los cuentos de "El Nacional"*. Caracas: UCV., Fac. de Ciencias Económicas y Sociales: 310 p. (Tesis de Doctorado inédita).
- Fernández Sevilla, Julio. (1974). *Problema de lexicografía actual*. Bogotá: Caro y Cuervo; 190 p.
- Fishman, Joshua. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra; 265 p.
- Gómez de Ivashevsky, Aura. (1969). *Lenguaje coloquial venezolano*. Caracas: UCV., Fac. de Humanidades y Educación ; 502 p.
- Malmberg, Bertil. (1966). *La América hispanoablante. Unidad y diferenciación del castellano*. Madrid: Ediciones Istmo; 317 p.
- Mariás, Julián. (1967). *El uso lingüístico*. Buenos Aires: Editorial Columba; 68 p.

Martínez, Marco Antonio. (1966). "Rivodó y el castellano de Venezuela". *Boletín del Instituto Pedagógico de Caracas*. Caracas. 22: pp 23-32.

Montes Giraldo, José Joaquín. (1982). *Dialectología general e hispanoamericana*. Bogotá: Caro y Cuervo; 162 p.

Picón Salas, Mariano. (1952). *Dependencia e independencia en la historia hispano-americana*. Caracas: Librería Cruz del Sur; 143 p.

Rabanales, Ambrosio. (1954). *Introducción al estudio del español en Chile*. Santiago: Instituto de Filología de la Universidad de Chile: 150 p.

Rivodó, Baldomero. (1889). *Voces nuevas de la lengua castellana*. Paris: Granier Hermanos; 299 p.

Rona, José Pedro. (1969). "¿Que es un americanismo?". *El Simposio de México*. México: PILEI - UNAM; pp. 135-143.

Rosenblat, Angel. (1969). *Buenas y malas palabras en el castellano de Venezuela*. 3a. ed. Caracas - Madrid: Edime: 4 vols.

Sapir, Edward. (1974). "El lenguaje y el medio ambiente". *Antología de estudio de Etnolingüística y Sociolingüística*. (Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez). México: UNAM; pp 19-34. (Se publicó originalmente en 1.912).

Segovia, Lisandro. (1911). *Diccionario de argentinismos. Neologismos y barbarismos*. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos.

Tamayo, Francisco. (1977). *Léxico popular venezolano*. Caracas: UCV., Dirección de Cultura; 329 p.

## Teoría lingüística y praxis pedagógica\*

PROF. MINELIA V. DE LEDEZMA  
CILLAB - IPC - UPEL

PROF. NELLYS P. DE ESCALONA  
CILLAB - IPC - UPEL

La investigación lingüística en América se caracterizó durante muchos años por estudiar fenómenos aislados que se suceden en el español de América y que ocurren de manera diferente en el español peninsular. Este enfoque diferencialista origina una limitación porque dichos fenómenos no se describen dentro de la variedad lingüística en la cual funcionan, sino referidos a un sistema ajeno, hecho éste que distorsiona e invalida los resultados de la investigación (Coseriu, 1977).

La posición señalada parte de una concepción según la cual las variedades del español de América (el español de Venezuela, el español de México, el español de Colombia, etc.) son consideradas como inferiores y dependientes del español peninsular. Este hecho se ha reflejado en la clase de lengua, dentro de la cual se ha asumido tradicionalmente una posición purista, que destaca al español de España como el modelo de prestigio (ideal) que todos deben imitar.

\* Este artículo forma parte de los materiales incluidos dentro del área Lengua, en el Componente de capacitación y otros Recursos para el Aprendizaje, Coordinado por el Ministerio de Educación.

Esta posición insiste en la formación académica, centrada en el Diccionario y en la Gramática de la Real Academia Española, de tal manera que se considera que una expresión, un giro, una palabra que no aparezca en dicho diccionario es incorrecta. Se desconoce de esta manera que en el Diccionario de la R.A.E. sólo aparece 9% del léxico que se usa en América. (Obregón, 1.983).

La investigación lingüística actual considera que el español general se expresa en variedades lingüísticas con características peculiares que permiten definirlas dentro de contextos socioculturales diversos. Así, podemos caracterizar el español de España, el español de Venezuela, el español de Cuba, etc., como variantes, con igual importancia, dentro del español general. Se asume también que la lengua, como una realidad variable, refleja diferencias que pueden observarse en la dimensión **geográfica**, en la dimensión **social** y en la dimensión **estilística**.

En este sentido, a la teoría lingüística le interesa estudiar la diversidad de usos verbales y no verbales de la comunicación humana y las determinaciones contextuales que rigen esos usos. Por otra parte, es importante destacar que en todo acto de comunicación el lenguaje se organiza en forma de texto. El texto se constituye así en unidad fundamental de la expresión verbal humana. Para la producción y comprensión del texto, tanto el hablante como el oyente, deben emplear y conocer reglas de naturaleza lingüística (pertenecientes al sistema) y reglas de naturaleza sociocultural (normas impuestas por el grupo social). Este hecho determina una interacción entre la lengua como sistema lingüístico y el contexto sociocultural donde se manifiesta.

Las reglas lingüísticas pueden ser fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas. En el **plano fonológico**, entre otras cosas, el español se caracteriza por la existencia de diferentes esquemas silábicos a partir de la combinación consonante-vocal (cv), p.e.: cvcv (como en **cama, pata**); vc (como en **al, el**); ccv (como en **trabajo**). Una secuencia como ccccv no pertenece al español ya que no responde a su organización fonológica. En el **plano morfológico** hay, por ejemplo, reglas que indican las posibles combinaciones de los

sufijos: se permite rojo-rojizo pero no rojo-rojoso; verde-verdoso, pero no verde-verdizo.

En el **plano sintáctico** existen muchas reglas para organizar las relaciones entre las palabras. Por ejemplo, se permite: "cuando vengas me iré", pero no: "si vengas me iré".

El **plano semántico** obliga a usar las palabras de acuerdo con su significado y sus posibles combinaciones. Así, una expresión como "La silla come" no responde a las reglas semánticas del español porque el verbo comer sólo puede combinarse con un sujeto animado (una persona o un animal).

Las reglas sociales nos obligan a adecuar los usos lingüísticos a las características de la situación comunicativa. Así por ejemplo, expresiones como haiga, nadien, íbanos, sijuera sabido, etc., son valoradas negativamente en determinados contextos socioculturales.

Además, el acto comunicativo implica una interacción entre hablante que produce el texto y un oyente que lo comprende. En este proceso intervienen factores extralingüísticos como son: valores y tradiciones socioculturales, concepción del mundo, conocimientos generales o específicos, todos compartidos de una u otra manera por el hablante y por el oyente. Los factores antes señalados intervienen en la configuración del texto y constituyen lo que se llama **contexto**. Entre el texto y el contexto hay entonces, una interrelación dinámica que permite afirmar que no existe texto sin contexto. Este contexto, que se podría llamar global, se puede abordar desde diferentes perspectivas:

**Contexto sociocultural** (valores, tradiciones, historia, etc.).

**Contexto psicológico** (concepción del mundo, conocimientos, etc.).

**Contexto situacional** (situación física relevante en el acto del habla).

**Contexto verbal -cotexto-** (entorno lingüístico, el significado de un término puede determinarse por el segmento verbal que esté antes o después de él).

El hablante, de acuerdo con su intencionalidad comunicativa, puede construir textos mediante diferentes formas discursivas: conversación, narración, exposición, argumentación, instrucción. De tal manera que habrá textos narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, instruccionales, etc. Cada uno de estos textos tiene ciertas características en su estructuración que facilitan su identificación (aunque esto no siempre es fácil). Esa estructura permite a cualquier persona diferenciar un texto narrativo (p. e.: un cuento) de un texto instruccional (p. e.: una receta de cocina). Es importante señalar que en un texto puede encontrarse más de una forma discursiva. Así, en una narración se encuentran elementos descriptivos; en una exposición puede haber argumentación.

Las ideas antes expuestas se pueden sintetizar en dos planteamientos, de interés pedagógico:

- 1) El español de Venezuela ha de ser la variedad lingüística en la que se fundamentarán las actividades que se planifiquen en la clase de lengua. Esta variedad es la que han internalizado los niños en su contacto cotidiano con los miembros de su comunidad. En consecuencia, es la que usan para comunicarse. Esto no significa que la escuela se cierre al conocimiento de otras variedades y expresiones culturales de las mismas. En niveles medios y avanzados sería interesante contrastar, por ejemplo, el léxico del español de España, México, Colombia, etc... con el léxico del español de Venezuela.
- 2) La escuela debe propiciar la formación de un sujeto que sea capaz de comunicarse de una manera adecuada tanto en forma oral como escrita. No hay que olvidar que en la vida diaria participamos en diversas situaciones comunicativas. Así, en una conversación se puede opinar, argumentar, narrar, describir, decir chistes, dar instrucciones, etc... De igual manera leemos instrucciones para armar un artefacto eléctrico o para usarlo, para realizar un experimento, para aprender un juego, para hacer una comida, para elaborar un examen... leemos cuentos, noticias, biografías, artículos de opinión, titulares de prensa, avisos, poesías, publicidades. Además,

escribimos cartas, llenamos planillas para solicitar trabajo, para realizar una transacción bancaria, para un informe, para hacer un ensayo, para responder un examen.

Cada una de las situaciones enumeradas obliga a un proceso de organización textual muy importante pues permite la interacción comunicativa. La escuela no puede obviar este hecho, en consecuencia, debe poner al niño en contacto con diferentes tipos de texto. Se aspira a que el niño desde primer grado sea un **lector y productor** de textos, competencia que irá consolidando a lo largo de su escolaridad.

Como puede observarse, las tendencias actuales en el campo de la lingüística obligan a un cambio en relación con los fundamentos y orientaciones pedagógicas en el campo de la enseñanza de la lengua. En estos cambios, la capacidad creativa del docente es fundamental, por lo que debe asumirse el programa oficial no como imposición, sino como un recurso a partir del cual se pueden diseñar para que hagan de la labor en el aula un medio para facilitar el proceso de aprendizaje del niño en las primeras etapas de la Educación Básica, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Es importante observar también que la orientación pedagógica que subyace en los programas del área Lengua puede definirse esencialmente como comunicacional-funcional por el énfasis brindado al desarrollo de las capacidades del niño a partir de la lengua que usa en diversas situaciones comunicativas. Dentro de esta orientación el niño participa efectivamente en actividades de producción y comprensión lingüísticas. El maestro asume su función esencial de orientación en el desarrollo de estos procesos. A partir de las actividades señaladas, el niño descubre e internaliza no sólo las reglas lingüísticas sino también las imposiciones sociales de la comunidad en la que se desenvuelve.

Cuando se afirma que el niño "descubre" las reglas lingüísticas que maneja y las imposiciones sociales que debe atender al hablar, leer y escribir, debe entenderse que el alumno va acumulando datos, confrontando experiencias con sus compañeros, revisando sus propias producciones orales y escritas para alcanzar, progresivamente,

te, un dominio de la lengua que permita usarla significativa y libremente tanto en situaciones informales como en situaciones formales.

A partir de juegos, de proyectos, de actividades derivadas del programa, se favorecerá el desarrollo de la capacidad de observación y análisis del niño para que capte que, entre otras cosas, en la lengua hay estructuras que son incompatibles. Por ejemplo, el artículo **la** no puede combinarse con el sustantivo **niño** porque no atiende a la regla morfosintáctica de concordancia que señala que el artículo debe concordar con el sustantivo en género y en número; el sustantivo **perro** no puede ser modificado por el adjetivo **hablador** porque esta cualidad sólo puede ser aplicada a un sustantivo caracterizado semánticamente por el rasgo "humano". Así, se obtiene un conocimiento funcional de la gramática que permite que el niño, a partir de sus propias producciones, observe que el uso de la lengua obliga a respetar determinadas reglas al hablar y al escribir. Observará también que, entre amigos, por ejemplo, puede usar una secuencia oral como [voy a salí], pero que, en situaciones formales debe adecuar sus usos lingüísticos a otras imposiciones socioculturales que obligan a ser cuidadosos en la producción de textos orales. Es posible hacer ver también que sólo en la creación de textos literarios e pueden transgredir normas lingüísticas a partir de la capacidad imaginativa del ser humano, creador de mundos infinitos. Piénsese, por ejemplo, en una expresión como "el perro habló y dijo con fuerte voz...", incluida dentro de un cuento infantil. En esta expresión se ha empleado un recurso retórico, la humanización que, junto a otros (la metáfora, la comparación, la hipérbole, etc.) enriquece el texto literario, diferente al texto científico en su vocabulario, en su estructura y en sus fines.

La atención que merece la producción de textos coherentes obliga a que la escuela abandone la plana, la copia, el dictado y la tarea abrumadora como prácticas de escritura única tanto en el aula como en el hogar. Además, obliga a que en los primeros grados se parta de textos significativos que permiten el desarrollo de las capacidades de expresión escrita del niño a partir de situaciones relacionadas con su entorno. Este planteamiento hace inaceptable el uso de textos escolares que incluyen frases desconectadas del mundo del

niño como "papá lima la pala", "lala mima a lolo", "el lobo mira la loma".

En relación con la lectura, los programas vigentes insisten en aspectos como enriquecimiento del vocabulario, interpretación de textos, identificación de informaciones implícitas. La lectura es el punto de partida para propiciar, además, actividades en las que los alumnos, a través de anticipaciones, paráfrasis, inferencias, conclusiones, desarrollen sus capacidades comunicacionales y cognoscitivas.

Finalmente, la complejidad de los múltiples aspectos que afectan el proceso de enseñanza en el área Lengua, hace necesario partir de fundamentos teóricos explícitamente definidos. Entre éstos, pueden destacarse los siguientes:

- 1.- Como instrumentos para comunicarnos, la lengua nos permite no sólo producir y comprender textos en el ambiente escolar sino también usarla con fines comunicacionales específicos en actividades diversas de interés personal y social.

Como señalan los autores especializados, (Halliday, 1982), el docente debe conocer en toda su dimensión lo que significa el manejo del lenguaje para el niño. Este conocimiento permitirá que se le brinde oportunidades para usarlo no sólo para recibir o dar órdenes ("cállate", "no fastidies", "siéntate", "copia", etc.) o para ser receptor pasivo de conocimientos. En el aula, deben propiciarse actividades en las que el niño exprese su opinión (muestre quién es como persona); exprese su curiosidad acerca del por qué de las cosas; invente mundos posibles a través de la palabra...

- 2.- El niño tiene, como hablante, una potencialidad comunicativa que se expresa en sus capacidades para apropiarse progresivamente de los usos lingüísticos que le impone la cultura en la cual se desenvuelve. Demuestra así que es capaz de pensar, de procesar conocimientos, de participar activamente en su propio proceso aprendizaje.

- 3.- La complejidad de los procesos de lectura y escritura obligan a propiciar el desarrollo de las capacidades del alumno a partir del manejo de diversos tipos de textos: cuentos, poesías, noticias, biografías, artículos, titulares de prensa, avisos comerciales, recetas de cocina, instrucciones... De allí que el periódico (regional y nacional), la televisión y la publicidad, conjuntamente con los libros escolares, se conviertan en valiosos recursos para el aprendizaje.
- 4.- Los planteamientos pedagógicos actuales definen al docente no como un transmisor de contenidos, sino como un colaborador del desarrollo de las potencialidades del sujeto que aprende a partir de una orientación humanística. Los cambios de la sociedad del siglo XXI obligan a la formación de seres humanos solidarios, responsables, honestos y comunicativos.
- 5.- El fin último de la enseñanza de la lengua, como se ha señalado, no es el conocimiento teórico y abstracto de reglas y clases de palabras, sino el desarrollo de las capacidades mentales que permitan al niño aprehender el mundo que lo rodea y hacer un uso efectivo de sus capacidades lingüísticas. Por esta razón se sugiere el manejo funcional del lenguaje a partir de la integración con otras áreas (Ciencias Naturales, Matemática, Formación para el Trabajo, Formación Ciudadana, etc.). Esta perspectiva de integración permite al docente el diseño de estrategias que obligan a que el niño participe en procesos de observación, análisis, síntesis, comparación, clasificación, resumen, inferencias, parafraseo, anticipaciones, etc. crecimiento intelectual, afectivo y social. La perspectiva de integración señalada obliga a que el niño maneje una serie de conceptos indispensables para su desenvolvimiento posterior no sólo en otros niveles educativos, sino también en la vida.
- 6.- La enseñanza de la lengua fundamentada en una orientación funcional-comunicativa supone cambios significativos en el docente no sólo en la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también en la necesidad de crear

un clima favorable en el aula para que se desarrollen con éxito esos procesos. Sería conveniente entonces, propiciar cambios en: a) la organización de los alumnos en el aula (se sugiere que los alumnos se organicen en círculo, en mesas, de manera que se vean cara a cara); b) el ambiente del aula (dentro de la cual no puede faltar una biblioteca con materiales de interés para el niño); c) las actividades que realiza el alumno (que deben propiciar el desarrollo de las potencialidades del niño a partir de su participación del trabajo en el aula: frente al trabajo individualizado, se sugiere el trabajo en equipo para fomentar el sentido de solidaridad, el respeto a las ideas ajenas, la capacidad para autoevaluarse y evaluar a los demás, la capacidad para planificar actividades..., condiciones indispensables por la formación de ciudadanos democráticos y participativos).

#### BIBLIOGRAFIA

- Alisedo, Graciela y otros. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Ediciones Acme. Buenos Aires.
- Bernárdez, Enrique. (1987). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa, Calpe. Madrid.
- Burón, Javier. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Cassany, Daniel y otros. (1994). *Enseñar lengua*. Ediciones Grao. Barcelona.
- Coseriu, Eugenio. (1977). *Tradición y Novedad en la Ciencia del Lenguaje*. Ed. Gredos. Madrid.
- Falcón De Ovalles, Josefina y Violeta Mendoza d Pérez. (1995). *Materiales Instruccionales de la asignatura Castellano y Literatura. E. B. 2º. Etapa (4º, 5º y 6º grados) Materiales de Actualización II*.
- Halliday, M.A.K. (1982). *Exploración sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médica y Técnica S.A. Barcelona.

- Hernández, Fernando y Juana Sancho. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós. Barcelona.
- Juif, P. y L. Legrand. (1980). *Didáctica y renovación pedagógica*. Narcea, S.A. Madrid.
- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez. (1993). *La escuela y los textos*. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Ledezma, Minelia. (1995). "Iraset Páez y Hugo Obregón Muñoz. Teoría Lingüística y Praxis Pedagógica". *Revista Letras*, 51 - 52. Instituto Pedagógico de Caracas. CILLAB.
- Ledezma, Minelia y Hugo Obregón Muñoz. (1990). *Gramática del español de Venezuela. Introducción*. Instituto Pedagógico de Caracas. CILLAB. Caracas.
- Lerner, Delia. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Caracas.
- Lerner, Delia. (1994). "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente". *Lectura y vida año 15 N° 3 septiembre*. Buenos Aires.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- Obregón M., Hugo. (1.983). "La investigación dialectológica en Hispanoamérica y el proceso de la independización de las variantes del español americano". *Letras 41*. Instituto Pedagógico de Caracas, CILLAB. Caracas.
- Páez U., Iraset. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Instituto Pedagógico de Caracas, CILLAB. Caracas.
- Quiroga, Luis. (1989). "El lenguaje en la formación escolar del niño". *Estudios lingüísticos y filológicos en homenaje a María Teresa Rojas*. U.S.B. Caracas.
- Sánchez de R., Iraida. (1989). "Lingüística, gramática y Pragmática". *Estudios lingüísticos y filológicos en homenaje a María Teresa Rojas*. U.S.B. Caracas.

## Fundamentos teóricos para el diseño de un programa de entrenamiento en estrategias de lectura

ELBA BRUNO DE CASTELLI  
Escuela de Educación. U.C.V.

### INTRODUCCION

Las deficiencias en lectura del estudiante venezolano han sido puestas en evidencia por muchas investigaciones que se han realizado en esta área en diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo.

Por otro lado, todos conocen el interés demostrado por distintos sectores del país en señalar esta preocupante situación a través de artículos de prensa e informes.

Igualmente preocupante es la falta de preparación en lectura de nuestros docentes, quienes no están muy por encima de los resultados obtenidos por sus alumnos, según datos reportados por investigadores de la UCV, la UPEL etc.

Sin embargo, no podemos limitarnos a señalar las fallas, a través de diagnósticos que no hacen más que corroborar lo que todos conocemos. Es hora de actuar, para contribuir a superar ciertas deficiencias de nuestra población estudiantil, que afectan su rendimiento y su actuación no sólo en sus estudios, sino en su vida.

Como un intento de dar respuesta a esta demanda social, nace en 1991 el Proyecto ECOLE (coordinado por las profesoras Elba Bruno Castelli y Rebecca Beke), un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión de lectura, dirigido a los estudiantes que ingresan a la UCV, en la Escuela de Educación.

Si bien consideramos ésta una acción positiva, es difícil en algunos casos superar los vacíos de tantos años. De aquí la necesidad que sentimos de actuar desde la base de la educación, lo cual implica comprometer al docente en este proceso para que él mismo se forme y se convierta en formador de "niños lectores y escritores".

Se derivan así del proyecto inicial, dos subprogramas:

#### **A) Dirigido a los estudiantes.**

Este programa puede considerarse un "modelo de intervención centrado en el entrenamiento de estrategias de alto nivel o 'independientes del contenido', las cuales sirven para propósitos generales y pueden transferirse a un amplio rango de tareas de aprendizaje y tipos de textos académicos" (Díaz y Aguilar, 1988: 33).

#### **B) Dirigido a los docentes.**

Se concreta en talleres de formación que se realizan en el contexto de las mismas escuelas. Contempla acciones educativas que tienden a promover la reflexión sobre su propia práctica educativa; modificar actitudes que limitan el desarrollo cognoscitivo y metacognitivos de los alumnos; transferir las estrategias entrenadas a su campo de acción en el aula. Este programa es acompañado, desde su inicio por una investigación evaluativa para recoger la experiencia y conocerla desde la perspectiva de los principales actores involucrados: directivos, docentes y alumnos.

### **BASES TEORICAS**

Todo programa de capacitación debe basarse en una serie de requisitos teóricos (Sternberg, 1983), si se quieren lograr mejoras en las habilidades con las cuales las personas enfrentan las tareas intelectuales.

El sustrato teórico psicológico sobre el cual se basa el proyecto ECOLE, está constituido por los aportes ofrecidos por la lingüística, así como por la psicología de los procesos cognoscitivos, los cuales han llevado a una nueva conceptualización de la lectura.

Desde esta perspectiva,

"la lectura ... consiste ... en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector. Lo que éste comprenda dependerá de una serie de factores, como son sus experiencias, conocimientos y creencias previas (esquemas de conocimiento), así como de sus metas y perspectivas al leer" (Díaz y Aguilar, 1988: 30).

Por consiguiente, cuando se habla de comprensión, en general, nos referimos a la integración de las informaciones transmitidas por el texto en el sistema de conocimientos poseídos por el lector.

En efecto, mientras el enfoque tradicional definía la comprensión como un simple proceso de abstracción del significado intrínsecamente poseído por el texto, considerado prioritario con respecto a la actividad del lector, el enfoque cognoscitivo, en su conjunto, considera la comprensión como un proceso dinámico de interacción entre las informaciones nuevas ofrecidas por el texto y los conocimientos presentes en la mente del lector.

Si asumimos entonces, que el proceso de lectura es un proceso interactivo entre texto y lector, necesitamos analizarlo tomando en consideración las características de ambos. Y es aquí donde intervienen las dos áreas de conocimientos antes señaladas. En efecto, la psicología cognoscitiva estudia la mente humana como procesador de la información transmitida por el texto, con énfasis en las estructuras cognoscitivas del sujeto (esquemas de contenido), mientras que la lingüística textual nos brinda elementos importantes para el análisis del texto en sus dos niveles: macro-estructura y micro-estructura (esquemas formales). La comprensión sólo es posible cuando los dos esquemas interactúan en forma dialógica, produciéndose una comunicación entre texto y lector.

Para visualizar tomamos como punto de referencia el modelo de Winograd (1977, cit. por Beke, Bruno y Cantuarias, 1991: 48-50), en

el cual los componentes claves son: el texto y la estructura cognoscitiva de los participantes.

La interacción entre los diferentes componentes es la que permite hablar de lectura como proceso comunicativo, en el cual tanto el autor como el lector se plantean unos objetivos que sólo se alcanzan si se logra la comunicación (Bruno de C. et. al., 1988).

Par ello, el lector debe recurrir a una serie de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que, por un lado permiten procesar la información, y por el otro, controlar y supervisar el proceso realizado.

Cuatro son los factores que, de acuerdo a Bransford (1979) y Campiones y Armbruster (1985), intervienen en el proceso de aprendizaje y comprensión a partir de textos:

- 1) el tipo de texto que debe aprenderse: implica reconocer su estructura semántica, sintáctica, retórica;
- 2) las características del lector, referidas a su experiencia previa, actitudes y habilidades personales;
- 3) las estrategias empleadas por el aprendiz;
- 4) las tareas de criterio, es decir, la meta de la actividad y las demandas de la tarea, con base en las cuales se seleccionan las estrategias a utilizar.

Por consiguiente, un lector que trata de comprender, no reproduce literalmente el contenido de un texto, sino que ejecuta un procesamiento de tipo constructivo e interactivo, ya que en él interrelacionan las características del lector con las del texto, las demandas de las tareas y las estrategias y actividades de aprendizaje involucradas.

### **DESCRIPCION DEL PROYECTO ECOLE**

Con base en estos planteamientos de tipo teórico, se diseñó ECOLE, un curso de entrenamiento en estrategias de comprensión de lectura, con el propósito de:

- 1) sensibilizar al participante acerca de todos los aspectos que intervienen en el proceso de lectura;
- 2) desarrollar una serie de estrategias que se consideran fundamentales para responder a las necesidades de comprensión, retención y evocación de la información escrita.

La premisa asumida en el diseño de este curso es que "la capacidad del alumno para adquirir y utilizar la información contenida en textos académicos, puede mejorarse mediante un entrenamiento en estrategias apropiadas de procesamiento de información" (Dansereau, 1985). Es más, el entrenamiento al que se hace referencia, en no solamente en el uso de las estrategias (proceso cognoscitivo), si no también en la toma de conciencia de cuándo, cómo y por qué utilizarlas -proceso metacognoscitivo- (Derry Murphy, 1986).

Podemos definirlo, con Brown, Campione y Day (1981), un entrenamiento con autocontrol, durante el cual no sólo se induce en estrategias de aprendizaje, sino también se enseña a emplearlas, monitorearlas, cotejarlas y evaluarlas (estrategias metacognoscitivas), con especial atención también a la influencia de variables afectivas, motivacionales y de personalidad.

El curso consta de dos módulos:

1. INTRODUCCION AL PROCESO DE LECTURA.
2. ESTRATEGIAS DE LECTURA.

El primero comprende cinco secciones referidas a los siguientes aspectos.

- Propósitos de lectura;
- Lectura con previsiones;
- Importancia del contexto;
- Importancia del campo de conocimiento;
- Propósitos del autor.

Su presentación y ejercitación por separado responde a criterios puramente metodológicos, ya que todos y cada uno de estos aspectos están presentes simultáneamente en el proceso de lectura entendida ésta como una actividad dinámica, en la que cabe distinguir los siguientes pasos que debe cumplir un lector (Beke, Bruno y Cantuarias, 1991: 50)

- 1) Empezar la lectura de un texto a partir de un propósito;
- 2) Recurrir a sus conocimientos lingüísticos y conceptuales para comprender el texto;
- 3) Seleccionar la información que necesita de acuerdo con sus propósitos;
- 4) Evaluar el contenido del texto.

El segundo módulo tiene como propósito el entrenamiento en el uso de las estrategias de lectura necesarias para el procesamiento adecuado de la información, lo cual implica la fase de comprensión / retención y de recuperación y empleo de la información.

Existen diversas taxonomías para las estrategias que intervienen en el proceso de la lectura y que incluyen técnicas de estudio, estrategias cognoscitivas, afectivas y metacognoscitivas.

Para nuestros objetivos hemos seleccionado las siguientes estrategias:

### 1. Estrategias de Focalización de la Atención.

Tal como lo señala Alvermann (s.f.), incluye actividades de prelectura para activar el conocimiento previo y crear expectativas que faciliten la formulación de hipótesis, a partir de elementos lingüísticos y no-lingüísticos, cotextuales y contextuales, etc.

Su objetivo es orientar al lector en la forma de emprender la lectura, dirigir la atención sobre aspectos fundamentales, señalar las claves que deben tomarse en cuenta en la lectura de un texto.

### 2. Estrategias de Organización.

Las estrategias de organización para el aprendizaje complejo (Weinstein y Mayer, 1986), comprenden actividades para la identi-

cación de la idea central, de las ideas que la sustentan y de las relaciones que se establecen entre ellas a través de las relaciones léxicas, las referencias y los conectivos.

Para lograr estos objetivos, una estrategia adecuada es la construcción de representaciones gráficas, que por lo general, constituyen el esquema organizacional subyacente al texto y son importantes porque ayudan al aprendiz a comprender, resumir, organizar y sintetizar ideas complejas de manera que, en muchos casos, sobrepasan la información contenida en enunciados de tipo verbal que incluyen conceptos claves y sus relaciones, ofreciendo una visión holística de la información que las palabras por sí solas no logran (Poggioli, 1990).

Como lo señalan Jones et al. (1988/89, cit. por Bruno de C. y Beke, 1993), "una regla fundamental para la construcción de la representación gráfica es que la estructura del gráfico debe reflejar la estructura del texto que representa" (p. 3).

Esto implica, desde el punto de vista operativo, entrenar al estudiante a reconocerla y utilizarla, con el fin de mejorar la comprensión y el recuerdo (retención), promover el pensamiento no-lineal y combinar lo verbal y lo visual.

### 3. Estrategias de Elaboración Verbal.

El objetivo principal de las estrategias de elaboración (Weinstein y Mayer, 1986) es integrar la información nueva con el conocimiento previo, es decir, transferir el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo y asimilar la información que llega a la ya existente.

Elaborar involucra actividades que permiten efectuar alguna construcción simbólica sobre la que se está tratando de aprender con el fin de hacerla significativa. Estas construcciones pueden lograrse mediante elaboraciones de tipo verbal e imaginativo.

En nuestro programa se privilegian las estrategias de elaboración verbal que se utilizan para aprender información contenida en textos. Incluyen: parafrasear, hacer inferencias, relacionar el contenido con el conocimiento previo (construcción de esquemas), pensar en analogías, generar notas, hacer y responder preguntas, utilizar la estructura de texto y resumir.

La creación de elaboraciones efectivas requieren que el aprendiz se involucre activamente en el procesamiento de la información a ser aprendida. Así el aprendizaje resultante se concibe como un aprendizaje generativo (Wittrock, 1974, 1978) y significativo (Ausubel, 1976).

#### 4. Estrategias Metacognoscitivas.

Las estrategias metacognoscitivas a su vez intervienen en cada momento del proceso de entrenamiento ya que son necesarias para planificar, controlar y evaluar las acciones que los estudiantes emprenden antes, durante y después de la lectura de un texto (Bruno de C., 1994). Con ello se pretende que conozcan cómo comprenden el texto, cuáles son los pasos que realizan durante este proceso, qué estrategias utilizan para superar las dificultades, etc. En fin, se trata de llevarlos a tener un control consciente sobre sus acciones cognitivas, con miras a un aprendizaje más efectivo.

Tal como lo señala Ríos (1991) y de acuerdo con autores como Baker y Brown (1984), Morles (1986), Strenberg y Powell (1983), las estrategias metacognoscitivas deben ser desarrolladas a partir de las estrategias cognoscitivas. Esto implica que las deficiencias académicas de los estudiantes «pueden ser interpretadas como el resultado de la ausencia o insuficiencia en el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y de la pobre reflexión sobre las causas de sus éxitos o de sus dificultades» (Ríos, 1991: 276).

Por otro lado, en el programa dirigido a los docentes, coincidimos con lo expuesto por Burón (1993: 133), quien señala la necesidad de capacitarlos para:

- 1) Tener una idea clara y concreta de lo que quieren que logre el alumno cuando le piden que haga una tarea determinada.
- 2) Saber cómo debe trabajar el alumno para conseguir ese objetivo.
- 3) Enseñarle a hacerlo.
- 4) Tener recursos para comprobar que el alumno sabe lo que le han pedido.

## CONCLUSIONES

Nuestra experiencia en la administración de este programa, tanto a nivel de los estudiantes universitarios (A), así como a los docentes en ejercicio (B), nos permite concluir que los problemas de lectura de nuestros estudiantes deben ser abordados desde las primeras etapas de escolaridad y esto involucra a los docentes todos, quienes han de llevar a cabo todo proceso de reformación con su trabajo diario.

Es hora de asumir que deben hacerse cambios tanto en la forma de enseñar como en el modo de aprender y todo cambio empieza por tomar conciencia de la necesidad de cambiar, la cual puede desarrollarse ofreciendo a los docentes la posibilidad de conocer sistemas alternativos de enseñanza.

La enseñanza de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas debe hacerse de forma explícita y sistemática, con el fin de desarrollarlas en los que no la poseen y de mejorarlas en los que ya las tienen. Esto implica, tal como lo señalan Díaz y Aguilar (1988), "que las estrategias entrenadas deben ser flexibles, en el sentido que puedan ser modificadas por el alumno y el docente, dependiendo de las demandas de la tarea, el tipo de texto, las necesidades y habilidades del propio aprendiz" (p. 39).

## BIBLIOGRAFIA

- Alvermann, D.E. (s.f.) *Comprehension Thinking Skills*. Mimeo.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- Baker, L. y Brown, A.L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. En Pearson, D. (Ed.) *Handbook of Reading Research*. Longman, N.Y., Academic Press, pp. 353-394.
- Beke, R., Bruno de C., E. y Cantuarias, P. (1991). Un curso de lectura para estudiantes que ingresan a la educación superior. *Revista de Pedagogía*, vol. XII, # 26, 47-52.

- Brandsfor, J.D. (1979.) *Human Cognition. Learning, Understanding and Remembering*. Belmont, California, Wadsworth Publishing Co.
- Brown, A.L., Campione, J.C. y Day, J.D. (1981). Learning to Learn: On Training Students to Learn from Texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Bruno de C., E (1994). *Metacognición y Aprendizaje*. Trabajo entregado para publicación.
- Bruno de C., E y Beke, R. (1993). *Estructura del texto y representaciones gráficas: su importancia para la comprensión y retención de la información*. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación, UDI-Escuela de Educación, UCV, Caracas (Venezuela).
- Bruno de C. E., Padrón, S. y Trebitch, N. (1988). *El proceso de comprensión*. Trabajo no publicado.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao. España. Ed. Mensajero.
- Campione, J.C. y Armbruster, B. (1985). Acquiring Information from Texts: An Analysis of Four Approaches. En J.W. Segal, S.E. Chipman y R. Glaser (Eds) *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 317-359.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning Strategy Research. En J.W. Segal, S.E. Chipman y R. Glaser (Eds) *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum. pp.209-239.
- Derry, S.J. y Murphy, D.A. (1986). Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, vol. 86, #1, 1-39.
- Díaz B., F. y Aguilar V., J. (1988). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. *Perfiles Educativos*, # 41-42, 28-47.
- Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y Vida*. 7, 15-20.

- Poggioli B., L. (1990). *Desarrollo de habilidades cognitivas. De la teorías a la práctica*. Caracas, Venezuela, UPEL-IPC. Trabajo de ascenso no publicado.
- Ríos C, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (ed.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, Ed. Pirámide, pp. 275-298.
- Sternberg R.J. (1983). Criteria for Intellectual Skills Training. *Educational Researcher*, 12 (2), 6-12.
- Sternberg R.J. y Powell, J.S. (1983). Comprehending Verbal Comprehension. *American Psychologist*, 83, 878-893.
- Weinstein, C.E. y Mayer R. E (1986). The Teaching of Learning Strategies. En M. C. Wittrock (eds.) *Handbook of Research on Teaching*. Edition N.Y., Mc. Millan Publishing, pp.315-327.
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a Generative Process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- Wittrock, M.C. (1978). The Cognitive Movement in Instruction. *Educational Psychologist*, 13, 15-29.

## Latinoamérica: historia, poesía y canción

DÁMARIS VÁSQUES SUÁREZ.

USB

*Cantamos porque llora sobre el surco  
y somos militantes de la vida  
y porque no podemos ni queremos  
dejar que la canción se haga ceniza.*

Mario Benedetti

### AL RITMO DE LA HISTORIA

Música y poesía se han vinculado a través del tiempo en una mágica y primitiva relación que se traslada a épocas remotas. En la antigua Grecia la poesía surgió íntimamente unida a la danza, al canto y a ritos del pueblo griego. La poesía era de emociones colectivas, cantada y acompañada con instrumentos como la flauta y la lira de donde toma el nombre de lírica. EL medioevo español fue época de poesía cantada. El mester de clerecía y el mester de juglaría difundieron la creación literaria culterana y popular a través del canto y acompañadas de un laúd o flauta dulce. En América, los nahuatl identificaban la poesía como palabra hecha "flor y canto".

El devenir histórico latinoamericano ha generado diversas manifestaciones artísticas de dimensión popular. En épocas recientes, a partir de los años cuarenta, historia, música y poesía estrecharon su relación cuando comenzó a gestarse en el continente un movimien-

to musical que más tarde se convino en llamar La Nueva Canción Latinoamericana. Surgió como consecuencia de la agudización de los conflictos en toda América Latina y del Caribe y como resultado del despertar político de los pueblos del continente y, más tarde, cobró fuerza por contraste con la presencia avasallante de la música foránea, la cual con todos los medios tecnológicos a su servicio, reducía a un mínimo margen la proyección de la canción popular.

Fue un movimiento homogéneo, pues nació de un interés común por la tradición folclórica. En diversos países de Latinoamérica, en especial en el sur, se venía dando una inquietud por la recopilación, investigacional y difusión de los valores autóctonos culturales. En Argentina se destacó la figura de Atahualpa Yupanqui; en Chile, Violeta Parra; en Uruguay, Aníbal Sampayo y en Cuba, Carlos Puebla, quienes retomaron lo folclórico para resemantizarlo y proyectarlo hacia una dimensión diferente. Poco a poco este género fue cambiando hacia formas más libres, conservando el apego a la tierra en los ritmos tradicionales y en muchos casos, sobre todo al principio, musicalizando poemas de autores latinoamericanos como Pablo Neruda, César Vallejo, Gabriela Mistral, Nicolás Guillén, Mario Benedetti, entre otros, hasta llegar a la decisión de componer e interpretar canciones propias. No obstante que los textos de las canciones se vincularon con el contexto de cada país, porque sus culturas entrañaban naturalezas distintas en cuanto a costumbres, variantes lingüísticas y situaciones económicas, el fenómeno puede considerarse como un movimiento coherente, que nació al mismo tiempo en diversos lugares de América y con objetivos comunes de alcance continental.

Esta nueva forma de canto llevaba consigo una sustentación ideológica. En Cuba, el triunfo de la Revolución afianzó la presencia de La Nueva Canción Latinoamericana con la consolidación de la Nueva Trova, movimiento que arrancó a finales de la década de los sesenta y cuyo rasgo distintivo fue colocar en primer plano la relación entre historia, poesía y canción. Los neotrovadores, entre quienes se destaca la presencia de Silvio Rodríguez y Pablo Milanés, le exigen al texto valor poético. La Nueva Trova produjo un nuevo texto

porque la Revolución creó el contexto apropiado formando, con el impulso masivo de la educación y la cultura, los receptores de este tipo de música y, por otra parte, porque se les permitió a los artistas desarrollar plenamente las potencialidades creadoras y se les ofreció, además, la posibilidad de liberar su creación de toda sujeción mercantil. Este tipo de canción fue la expresión de inquietudes e intereses de nuevas generaciones por proclamar el derecho a la libertad de la creación artística a través del rescate de los valores propios.

A medida que se desarrolló el proceso de transformaciones revolucionarias se estrecharon los vínculos entre los pueblos del continente para combatir las posiciones enemigas. Así, el canto se hizo instrumento de difusión de una ideología que intentaba desplazar a otra. Esta canción también conocida como "canción de protesta" se propuso la concientización del oyente a partir de una base melódica, reivindicó y apoyó la lucha del tercer mundo contra el imperialismo norteamericano pregonó y alentó la resistencia de los pueblos contra las dictaduras, celebró las victorias, cantó a los héroes y, en general, se puso al servicio del oprimido.

En algunos países como Chile, el fenómeno se fortaleció gracias a que allí estaba un movimiento de liberación nacional con convicciones revolucionarias. En Venezuela, cantantes como el trágicamente fallecido, Alí Primera, Gloria Martín y Soledad Bravo, en su primer momento, recibieron el apoyo de los partidos de la izquierda. En Uruguay, Daniel Viglietti y Alfredo Zitarrosa fueron algunos de los cantantes que hicieron de la canción un arma y un instrumento de lucha. En Argentina, la voz de Mercedes Sosa trascendió las fronteras para convertirse en importante figura de la canción latinoamericana.

En Brasil, surgieron nombres como Geraldo Vandré y Chico Buarque, entre otros. Este tipo de canción entró en receso, golpeada por la censura, las prisiones y el exilio.

Una manifestación similar también tuvo lugar en España, donde se pueden mencionar nombres como Paco Ibáñez, Joan Manuel Serrat, este último aparte de componer canciones con una indudable calidad poética, musicalizó textos de Antonio Machado, Miguel Hernández y Mario Benedetti.

Este tipo de música estableció una forma de comunión con el pueblo, no sólo por su mensaje, sino también a través de mecanismos directos de difusión. Los estudiantes las cantaban en sus reuniones públicas. Otros formaban peñas para reunirse a tocar o a escuchar música latinoamericana. Cantaban en mítines, acompañando las canciones con consignas políticas. Esta canción que tuvo como escenario los recintos universitarios, se transformó en elemento subversivo a la vista de los que detestaban la ideología dominante, de allí que fueran proscrita en muchos países.

No se puede dejar a un lado un elemento foráneo, ajeno a la cultura latinoamericana, que de alguna manera incidió en este tipo de producción musical. Se trata de la conmoción ocasionada por Los Beatles quienes a través de la música dieron origen a todo un movimiento de transformación social y cultural de alcance universal. Tampoco puede dejar de mencionarse La Nueva Canción Norteamericana popular y comprometida durante los años sesenta, a las luchas del pueblo negro por los derechos civiles y al rechazo de un amplio sector de la población por la guerra de Vietnam; fue el momento de Bob Dylan y Joan Báez. Dentro de ese contexto, la canción se convirtió en vehículo de ideas tanto de liberales pacifistas como de revolucionarios. Las razones históricas y políticas que motivaron La Nueva Canción Norteamericana fueron otras, pero el carácter cuestionador y subversivo del orden establecido fue el mismo que en La Canción Latinoamericana.

Hoy, ante el nuevo panorama ideológico que encarna la crisis de la Modernidad y cuando, supuestamente, estamos en presencia del derrumbe de las utopías y de la declinación del optimismo del hombre, se continúan sintiendo las razones que justifican la angustia y la inconformidad. Dentro de este "nuevo contexto" no sólo se oyen voces viejas y nuevas que espiritualizan su historia expresando sus carencias, alegrías, descontento y esperanza a través del canto y la poesía, sino también se siente la presencia de receptores que legitiman este tipo de producción. ¿Son ecos de soñadores nostálgicos o estamos ante una manifestación estética, que según la concepción aristotélica, representa, más allá de la mimesis, verdades poéticas

que abarcan "lo imposible, creíble y necesario"<sup>1</sup>. De ser así, es posible el estudio de la canción como memoria de los pueblos y como objeto de estudio literario en estrecha relación con la poesía.

## UN ESPACIO PARA LA CANCION

Quizá resulte insuficiente con hacer a los cambios importantes que se han suscitado en los códigos artísticos durante el siglo XX o identificar las múltiples denominaciones que han recibido las nuevas poéticas si no se hace referencia al cambio producido en la noción de literatura y que a su vez ha conducido a redefinir los cánones de lo que es literario o no. Al respecto Carlos Rincón detaca lo siguiente:

La presión del proceso social en el continente ha llevado a nivel ideológico, no sólo a hacer saltar los marcos sino a poner en cuestión la realidad misma del espejismo de esencia sustancialista de la literatura, vital para que esta mantenga su estatus tradicional. Aparece así promovido a primer rango el problema de la transformación de las funciones de los productos literarios al tomar las luchas y los conflictos sociales, nuevos contenidos y darse nuevas condiciones técnicas, con lo que surgen otras mediciones entre los procesos sociales y la producción y recepción literarias<sup>2</sup>.

Desde esta perspectiva, es posible establecer una nueva relación con la tradición literaria y abrir espacios más amplios y permeables en donde se borren los límites entre lo legitimado como literario y otras formas de producción contracultural, anteriormente descalificado por las "bellas letras" como periféricas, tal es el caso de la poesía sociopolítica y la canción, consideradas por muchos como subliteratura. Tal valoración es puesta en tela de juicio por Andrés Amorós<sup>3</sup> quien señala

1 Portuondo en su libro titulado *Concepto de poesía* hace referencia al concepto aristotélico de que la esencia de la poesía no es otra cosa que la imitación de la vida diferenciada esencialmente en los medios de expresión, en los objetos representados y en la manera de expresarlos. Así, música y poesía aparecen como mimetización del ritmo vital. El poeta mimetiza tres clases diferentes de cosas y objetos: las cosas como eran o son, las cosas como se dice que son y las como deben ser. Según Aristóteles en poesía es preferible lo imposible creíble a lo posible increíble. De este modo deslinda el campo de la verdad lógica del de la verdad poética.

2 Carlos Rincón. *El cambio en la noción de literatura*. p. 17.

3 *Subliteraturas*. p. 8.

que las fronteras entre la literatura y la subliteratura son "relativas e históricas", pues es fácil comprobar como lo que en un momento fue considerado subliteratura, se admite en otra época como literatura sin ninguna discusión, tal es el caso del Decamerón, para citar un ejemplo. Por otra parte, Hugo Achugar<sup>4</sup> identifica este estilo de poesía como una de las tendencias que ha compartido la hegemonía bipolar hasta los setenta, la describe como una poesía que apuesta a la vivencia y a lo estético social y que se hizo eco de los ideales de lucha mostrando una definitiva actitud de transformación. Este tipo de discurso se emparentó con la canción de protesta, otra forma calificada como "marginal". Ambas manifestaciones ocuparon un lugar importante como expresiones contraculturales de los sesenta, gracias a la sacudida ideológica que experimentó el continente debido al enfrentamiento capitalismo/comunismo ocasionado por el triunfo de la Revolución Cubana.

Actualmente, la presencia aplastante de la cultura audiovisual, la industria del disco, la publicidad, la comunicación por satélite, invaden el quehacer de cada día. La praxis literaria como hecho social no puede permanecer al margen de la historia, en consecuencia, se han generado múltiples propuestas escriturales cercanas a la vivencia cotidiana y cada vez más distantes de los patrones estéticos legitimados por la élite letrada, lo cual ha obligado a la reconsideración de la noción de literatura y ha permitido el acceso de nuevos sectores socioculturales al discurso literario latinoamericano. Habría que agregar que los defensores del postmodernismo hablan de la interdiscursividad en la formación de la cultura en las sociedades contemporáneas, destacan como rasgos definidores de la estética actual el sincretismo de las formas, la reivindicación de todos los lenguajes y la legitimización de lo popular. Sobre esta base, el estudio de los textos de las canciones ganan un lugar en la crítica literaria como manifestación cultural que expresa la sensibilidad, los ideales y valores socioestéticos del hombre común. Además, si se concibe la literatura como proceso, tal como lo señala Mukarovsky<sup>5</sup>, es

4 "La nueva producción literaria latinoamericana". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. p. 29.

5 "Sobre el estructuralismo". *Escritos de Estética y Semiótica*. pp. 157-169.

decir, como estructura dinámica y significativa cuyo equilibrio interno se altera y remodela continuamente, sería válida la relectura de textos poéticos, particularmente los de contenido socio-político, dentro del contexto de la canción del nuevo panorama ideológico que se vislumbra.

Tomando en cuenta tales consideraciones, se propone el análisis que parte de la producción de tres artistas, quienes transitando por caminos diferentes se encontraron en el mundo de la canción.

### **MARIO BENEDETTI: «VERSOS PARA CANTAR»**

"Versos para Cantar" pertenece al poemario *Letras de Emergencia* (1973). Con ellos se construyen la memoria y el espíritu de una época, una vez que el poeta decide hacer de estos versos un motivo para la canción. Al analizar el aspecto fonorrítmico de estos textos, se observan claras evidencias de oralidad literaria. El hecho de que hayan sido escritos para ser cantados ante una audiencia participativa en lugar de ser leídos individualmente y en soledad, exige una estructura fónica diferente del resto de sus poemas. De allí el apego a elementos tradicionales del verso como la rima y la medida. Se utiliza con preferencia el verso octosílabo, el más empleado en la poesía española de tipo tradicional y popular, en oposición al endecasílabo. Además, se recurre a la construcción de estrofas isométricas de carácter popular como la copla, la redondilla y la cuarteta. Tal elección obedece a que la naturaleza de la canción requiere procedimientos expresivos que simplifiquen la estructura constructiva; el verso de arte menor y la estrofa de cuatro versos contribuyen a lograrlo, y conjuntamente con la rima, facilitan la memorización y difusión oral del texto cantado. La regularidad métrica y la rima son necesidades fónicas de la canción porque no sólo está sujeta al ritmo, sino también a un esquema más iterativo del compás, lo cual se dificultaría con el empleo del verso libre, forma dominante en la poesía contemporánea. Otro elemento importante y característico de la canción es el uso de procedimientos como el estribillo. Recursos de naturaleza fonosemántica que además de contribuir a la musicalidad y propiciar la repetición oral, también intensifican algún rasgo significativo del mensaje. Un ejemplo de estas características se observa en la

canción "Vamos Juntos". Está compuesta por cinco redondillas y la repetición entre estrofa y estrofa de dos versos pareados que funcionan como estribillo:

*Con tu paedo y con mi quiero  
vamos juntos campañero*

El mensaje está dirigido al compañero de lucha. La convicción y el sentimiento son los móviles para incitar la acción solidaria: "encender esta candela", la cual es reforzada por diferentes argumentos como la idea de que el compromiso con el presente permite ganar el futuro, la vida de uno a cambio de la felicidad de otro, pero es la repetida invitación cifrada en el estribillo donde se concentra la fuerza emotiva. Es esa reiteración la que permanece en la memoria colectiva y la que en definitiva cumple con la función de difusión de un mensaje que tipifica una ideología: el hombre, si quiere, puede cambiar su historia.

En la realización de este proyecto, Benedetti se apoya en una espontánea poesía popular, cultivando expresiones musicales tradicionales del folclor uruguayo como el cielito, la milonga y la vidalita, hecho que lo emparenta con la génesis de La Nueva Canción Latinoamericana. El cielito es una forma de canción danza, presumiblemente practicada durante la Colonia y que avanza a primera línea durante el inicio de las guerras de la independencia uruguayo. Una vez que "la libertad fue alcanzada definitivamente se convirtió en un arma dialéctica de propaganda y sátira política"<sup>6</sup>, durante casi un siglo sirvió de respiradero de la patria naciente. Métricamente consta de una serie indeterminada de estrofas de cuatro versos octosílabos de rima asonante o consonante en los versos pares, fundamentalmente en los dos primeros versos de las estrofas pares se presenta el siguiente estribillo: "Cielito, cielito", o las variantes: "Cielito, cielito eso sí".

En "Versos para Cantar", aparecen tres muestras de ese tipo de manifestación musical: "Cielito del 69", "Cielito de los Muchachos" y "Cielito del 26". Los tres aluden a situaciones políticas del convul-

6 Ayestarán, L. El folclore musical uruguayo. p. 116.

sionado Uruguay en la década de los 60. En "Cielito del 69", la estrofa que se reitera a lo largo de la canción hace referencia a la desestabilización del sistema productivo de una movilización donde se vislumbra la posibilidad de invertir las reglas del juego social, dicha inversión está gráficamente sugerida a través de la alusión a los números en movimiento:

*Cielito cielito que si  
cielito del sesenta y nueve  
con el arriba nervioso  
y el abajo que se muere  
Cielito cielito si  
cielito lindo linda nabe  
con el arriba que baja  
y el abajo que se sabe<sup>7</sup>*

Tal referencia se sustenta en el hecho de que el año 69 es el año de mayor auge del movimiento guerrillero Tupamaros y de la máxima represión por parte del gobierno de Pacheco Areco.

En "Cielito del 26" también se interpreta con un tono bastante jocoso, el tema de la clase dominante a ser desplazada. En el título de la canción está implícita la esperanza de transformación cifrada en el movimiento "26 de marzo", fundado en 1971 como estrategia de lucha política por parte de la izquierda uruguayo. La canción tiene una finalidad proselitista, es un instrumento de campaña política. "Cielito de los muchacos", por su parte, es el contraste entre dos generaciones, una conservadora y anquilosada y la otra representada por el poder joven, agente de cambio y portadora de la esperanza:

*Cielito cielito que joven  
está cielito en rebeldía  
que verde viene la lluvia  
que joven la pantería  
Se pone joven el tiempo  
y acepta del tiempo el reto  
que suerte que el tiempo joven  
le falte al tiempo el respeto<sup>8</sup>*

7 Benedetti, Mario. Inventario. p. 289.  
8 Ibid. p. 290.

La milonga y la vidalita se entonan solas, acompañadas por guitarras. Los versos del milonguero sirven para expresar la gracia y la picardía popular. La vidalita es una canción nostálgica y breve, consta de seis versos, de los cuales el segundo y el quinto corresponden al estribillo "vidalita". "Milonga del Oriental" es la exaltación de la figura de Artigas, memoria del pasado, conciencia y ejemplo del presente. "Vidalita por las Dudas", es la presentación de la imagen del pueblo como el único seguro de su destino, en oposición al desconcierto e inseguridad de los que detentan el poder. El hecho de que Benedetti recurriera, en algunos casos, a formas de procedencia folklórica para expresar el cuestionamiento socio-político, implica una posición ideológica a favor de preservar la identidad cultural de los pueblos como forma de salir al paso colonialismo imperialista.

El texto de estas canciones contiene «letras de emergencia» cuya finalidad es fundamentalmente ética, su mensaje es directo, con marcas de coloquialidad, se pretende hablar en términos del pueblo para promover y reforzar una línea de conducta acorde con la visión de mundo de un grupo social que defiende la dignidad del hombre. En algunos textos se ataca las figuras que representan el poder como en "Pobre Señor", donde se ridiculiza la figura de Pacheco Areco. "Chau", denuncia el poder económico de los gobernadores y su servicio a los intereses del imperio. En "Seré Curioso" y "Las Palabras", se acusa al señor ministro por la tristeza del pueblo, por sus muertes, por su llanto y por su rabia. "Las Ocho Viudas", es una parodia de la falsa moral de quienes apuntalan el sistema. Otras canciones como "Alguien" y "Balada de los Helicópteros", son cantos que denuncian la represión. En todos los casos se presenta la adversidad como un mal transitorio, siempre se asoma la posibilidad de un futuro mejor o se invita a la acción para quebrantar lo establecido como en "Allá Enfrente" y "Orientalito". "Versos para Cantar", son cantos subversivos, portadores de la esperanza y que han sido incorporados al repertorio de muchos cantantes populares como Nacha Guevara, Daniel Viglietti, Los Olimañeros, Numa Morales, Gianfranco Paglio, Soledad Bravo, y otros. Muchos de estos están incluidos en el disco *Nacha Canta a Benedetti* y en otro álbum titulado *Las Mil y una Nachas*.

Otros poemas de Benedetti que no fueron escritos para ser cantados también han sido musicalizados. Joan Manuel Serrat en su disco *El Sur También Existe* (1985), recopila diversos textos pertenecientes a varios poemarios. Daniel Viglietti grabó el disco compacto titulado *A dos voces* (1993), que es un concierto en vivo en donde se alternan textos de este cantautor y conocidos poemas de Mario Benedetti. Este hecho no es casual, obedece a que la sencillez expresiva, el lirismo cotidiano, esa aprehensión del hombre de todos los días que caracteriza la poética de Benedetti, facilita el vínculo con la canción, por otra parte, debido a que ella tiene un poder comunicativo mayor que la letra impresa, constituye un excelente vehículo para disfrutar la ideología que subyace en su obra, pues suscita una suerte de adhesión emocional, con un enorme poder de concientización y una imprevisible capacidad para reproducir y generar tradición oral. Lógicamente, quienes escogen los textos de Benedetti como soporte de sus canciones es porque pertenecen al grupo social que comparte la ideología con la cual se identifica este escritor. Poesía y canción estrechan así sus vínculos convirtiéndose en estética que son también vehículos de difusión ideológica con el objeto de transformar los sueños en verdad histórica.

### **NICOLAS GUILLEN: SON Y POESIA**

La popularidad de Nicolás Guillén no puede ser más contundente, sin embargo, paradójicamente, se ha convertido en un autor anónimo, pues muchas personas en Latinoamérica entonan sus versos al ritmo de conocidas melodías ignorando quién es el autor. Su poesía, a pesar de no haber sido escrita para ser cantada, ha sido difundida por muchos artistas y grupos folclóricos. Vale la pena mencionar los arreglos musicales hechos por Eliseo Grenet entre los cuales se destacan las versiones de los poemas "Tú no sabe Inglés" y "Sóngoro Cosóngoro", este último fue popularizado más tarde con ritmo de salsa por el fallecido cantante puertorriqueño Héctor Lavoe. Por otra parte, Pablo Milanés, importante representante de la Trova Cubana, además de interpretar sus propias composiciones, también ha cosechado grandes éxitos cantando textos de poetas cubanos como José Martí, Felix Pita Rodríguez, Miguel Barnet y Nicolás Guillén.

Quizá las dos claves compositivas que vinculan la poesía de Guillén con el mundo de la canción estén en el acercamiento de su sensibilidad estética al proceso histórico de su pueblo y en el goce rítmico de su verbo. En sus primeros poemas reunidos en *Cerebro y Corazón* (1922) se advierte una clara huella modernista, se observa una acentuada musicalidad que se manifiesta a través de la perfección de la rima, las reiteraciones, las aliteraciones y la eufonía de sus versos. Más tarde, el cultivo del poema son constituye la apropiación de un género musicalailable de origen popular cubano en el que convergen elementos afrohispanos. Con este hecho logra vincularse con la génesis cultural de su país y elevar a categoría estética, no sólo las tradiciones orales y ritmos de procedencia africana, sino también la presencia del negro dentro del proceso histórico social cubano junto con las coloquiales resonancias de la realidad circundante.

El poema "Palabras Fundamentales", conocido éxito popularizado por Pablo Milanés, revela la concepción estética que rige la obra de Nicolás Guillén. El enunciado poético, a través de verbos en modo imperativo: "haz", "alza", "llena", "busca", "sacude", indica el rumbo del quehacer artístico, el cual se erige en una práctica esencialmente humana, la voz del poeta disipa el anonimato y se hace eco de la conciencia y de la idea; el vuelo poético no debe impedir el compromiso con la vida. El título mismo del poema sugiere una especie de manifiesto o arte poética que se convierte en verdad artística en la obra de Guillén. Los versos que cierran el poema son una invitación a la acción, se concibe al poeta como un luchador social.

*Y si el cortén nudoso de tu bícalo  
encuentra algún obstáculo a tu intento  
sacude el ala del atrovimiento  
ante el atrovimiento del obstáculo.<sup>9</sup>*

Otros poemas, también difundidos por la Trova Cubana, como "Solo de Flauta", "Mariposa" y "De Que Callada Manera", son la expresión del canto como manifestación de los sentimientos. En el primero, se musicaliza la tristeza y la melancolía utilizando como

9 "Cerebro y Corazón". *Obra Poética*. p. 23.

recursos la monorríma y la humanización de un instrumento de débil sonido como la flauta. En el segundo, el tono desiderativo del poema convierte el verso en caricia y mariposa, lenguaje de amor y primavera. El último de este grupo, revela el intercambio de afectos, la seducción y la conquista. En estos poemas musicalizados y popularizados por la voz del trovador, se advierten constantes poemas como primavera, rosas, risa, llanto, mariposa, tales imágenes son consecuencia de una estética en la que se canta por las cosas más sencillas, lo cual es cónsono con una retórica que busca el ejercicio de la palabra para hilvanar la textura del ser y quehacer de cada día.

La mirada crítica también marca su huella en la estética guilleneana. Su obra se universaliza en la medida en que decide hacer poesía de los clamores de justicia y libertad. Convierte en sustancia lírica valores olvidados por causa de los conflictos en las relaciones entre los hombres. "La Muralla", poema que ha unido voces en Latinoamérica al ritmo de la música, es un himno a la fraternidad por encima de cualquier diferencia racial. Es una invitación a construir juntos y a unirse para cerrarse entre el mal y abrirse ante el bien.

En ese mismo campo de significaciones, el poema "Tú No Sabe Inglés" perteneciente al libro *Motivos de Son* (1930) está construido sobre la base de la negación y, conjuntamente con la imitación de la fonética del habla de la población negra cubana alude al mundo del silencio en el cual permanecía el negro en su segregación. El desconocimiento de una lengua ajena e impuesta limita su mundo interior:

*No te enamore ma nunca  
Bito Manué  
sino sabe inglés  
si no sabe inglés<sup>10</sup>*

No se trata simplemente de ignorar un idioma, se trata de que el objeto poético, en este caso, Bito Manué pertenece al grupo de los que han sido doblemente silenciados. Por una parte, la lengua colo-

10 *Ibid.* p. 96.

nizadora invade, condiciona y hasta anula lo más íntimo del ser humano y, por la otra, el negro ha permanecido incomunicado a través de la historia. La interpretación y el arreglo musical le añaden al texto otros matices significativos: en la voz de Pablo Milanés este poema se convierte en lamento porque la composición musical se deja ganar por los valores semánticos del texto, en tanto que en el arreglo hecho por Eliseo Grenet, el compositor se deleita en el ritmo y así la pieza adquiere connotaciones jocosas que emanan de la frescura musical.

De *Cantos para Soldados* y *Sones para Turistas* (1937) fue musicalizado el poema "Canción", cuyo tema es el distanciamiento, a veces medible, otras veces no mensurable, que produce la guerra, la cual también es capaz de escindir la vida del soldado y su entorno en un antes y un después, en un afuera y un adentro totalmente opuestos. En ese caso, el empleo del verso octosílabo y la perfecta consonancia de la rima facilita el arreglo musical, hecho que se hace extensible a casi todos los poemas de este autor porque, en sí mismos, son genuina expresión de ritmo y movimiento.

El poemario *Tengo* (1964) indaga en la etapa triunfal de la Revolución Cubana. El poema que le da título al libro también fue incluido en el L.P. *Pablo Canta a los Poetas Cubanos*. Es un poema narrativo que encarna la exaltación del hoy gramaticalmente expresado por la reiteración de verbos en presente como "tengo" y "puedo decir", además de la profusión de verbos en infinitivo. Se omiten las condiciones de vida del pasado, pero se evidencian tácitamente al destacar otras formas de convivencia social. El juego verbal con el que se inicia el texto connota un nuevo esquema de organización social:

*Cuando me veo y todo  
yo, Juan sin Nada no más ayer,  
y hoy Juan con Todo,  
y hoy con todo  
vuelvo los ojos, miro,  
me veo y toco  
y me pregunto cómo ha podido ser.<sup>11</sup>*

11 Ibid. p. 68.

Los versos finales son una afirmación de justicia en un momento en que los ideales eran el móvil de la acción:

*Tengo, vamos a ver  
tengo lo que tenía que tener.*

Al igual que en el caso de Mario Benedetti, la vinculación de Nicolás Guillén con el mundo de la canción es de naturaleza ideológica. Ambos poetas atendieron o respaldaron la demanda social lo cual se tradujo en poesía como vehículo de concientización, experiencia histórica del ser cotidiano, acompañada de una particular conciencia en donde voces y guitarras también dieron y siguen dando su contribución.

### **SILVIO RODRIGUEZ Y EL ARTE DE TROVADOR.**

A diferencia de los dos casos anteriores, Silvio Rodríguez no es poeta legitimado por el mundo de las "bellas letras", se trata de un cantante cuyas canciones reúnen valores estéticos incuestionables, los cuales se amplían con la dimensión significativa que la música les añade. En sus canciones se observa una deliberada intención poética, juega y se arriesga con la palabra de una manera poco usual en el cancionero popular, al mismo tiempo que se acerca al amor, a la muerte, al canto, al recuerdo, a los ideales, a las luchas y a la esperanza.

Canciones como "Playa Girón" y "La Maza" son la praxis de la reflexión estéticomusical sobre el oficio de trovar y su razón de ser en el devenir histórico. En la superestructura del texto de "Playa Girón" se distinguen tres macro-proposiciones que se inician de forma semejante y están claramente delimitadas por el uso del vocativo. El primero, está dirigido a los compañeros poetas, allí se pone en evidencia la conciencia estética del cantor:

*Compañeros poetas  
tomando en cuenta los últimos sucesos  
en la poesía, quisiera preguntar  
(me urge)  
que tipo de adjetivo se debe usar  
para hacer el poema de un barco  
sin que se haga sentimental  
fuera de la vanguardia  
o evidente panfleto<sup>12</sup>*

Los otros dos vocativos están dirigidos a los "compañeros de música" y a los "compañeros de historia". Este recurso es utilizado como una forma de legitimar su canto como hecho artístico y social. De esta forma se reúnen en el texto de esta canción, la poesía, la música y la historia, tres elementos que nutren la producción cancionística de este cantautor y que también alimentaron parte de la creación poética de Mario Benedetti y Nicolás Guillén. De manera similar la canción "La Maza" destaca, a través de hermosas connotaciones, el significado del canto para el artista comprometido, el sentimiento y la imagen se unieron para construir la expresión de una vanguardia estética e ideológica.

En el discurso cancionístico de Silvio Rodríguez se destaca como clave compositiva el uso de la contradicción o antítesis, recursos del cual sirve comúnmente el discurso poético, pues es la forma lingüística acertada para expresar lo múltiple y variada que es la existencia. Es posible entender el bien porque existe el mal, conocer el amor porque se conoce el odio, sentir el vacío de la ausencia porque se ha experimentado la plenitud de la presencia. En sus composiciones se evidencian oposiciones temáticas entre las cuales se destacan el presente y el futuro en canciones como "Cuando Digo Futuro" y al "Final de Este Viaje"; la felicidad y la infelicidad, en "El Rey de las Flores", "Santiago de Chile", "Días y Flores"; el presente y el pasado en "Con Diez Años Menos". Por otra parte, se canta al amor desde diferentes perspectivas. El amor aparece opuesto al miedo en "Oleo a una Mujer con Sombrero"; en contradicción con las conven-

12 Gómez Jorge. (Comp.). Canciones de la Nueva Trova. p. 198.

ciones sociales, en canciones como "La Familia, la Propiedad y el Amor" y "Aunque No Esté de Moda", el amor individual en contraste con el amor colectivo en "Para el Que Merece Amor"; el amor en oposición al olvido en "Ojalá". A partir de estos tópicos se exploran en la complejidad de la naturaleza humana, pero la profundidad semántica se traduce en sencillez expresiva a través de un lirismo de lo cotidiano.

El texto de la canción "Ojalá" revela la búsqueda estética como un fin. La actitud desiderativa constituye el soporte del texto para expresar el anhelo de olvidar. En tal caso la negación tiene valor positivo en la medida en que magnifica al TU a quien está dirigido el mensaje poético, es decir a la mujer objeto del amor y del olvido. A esto se le suman la selección y la asociación léxica quienes también entran en el juego de la idealización:

*Ojalá que las hojas  
no te toquen el cuerpo  
cuando caigan;  
para que no las puedas  
convertir en cristal.  
Ojalá que la lluvia  
deje de ser milagro  
que baja por tu cuerpo.  
Ojalá que la lana  
pueda salir sin ti.<sup>13</sup>*

Habría que agregar que la música le añade matices al contenido de la canción. Al oírla se percibe una curva melódica que se inicia con un ritmo pausado que se acelera progresivamente para sugerir la intensificación del deseo, luego retoma el ritmo inicial para semantizar la resignación final. De esta forma palabras y sonidos se confabulan para convertirse en ecos de la sensibilidad y de la estética.

El cantautor, una vez más, manifiesta su voluntad poética cuando se aleja de lo panfletario al permitirse la coexistencia en un mis-

13 Ibid. p. 181.

mo texto del lenguaje político y del lenguaje del amor. Se hace la revolución en la historia, pero también en el cuerpo de una mujer, tal como lo expresa la canción "Aunque No Esté de Moda", o dicho de otra manera, en "La Familia, la Propiedad Privada y el Amor":

*El derrumbe de un sueño  
algo hallado pasando  
resultabas ser tú.  
Una esponja sin sueño  
un silbido buscando  
resultaba ser yo.  
Cuando se hallan dos balas  
sobre un campo de guerra  
algo debe ocurrir  
que prediga el amor.<sup>14</sup>*

Otro recurso al cual apela Silvio Rodríguez en sus composiciones es la recurrencia a lo mágico, a lo onírico y a lo simbólico para evadir lo meramente conceptual. Tal es el caso de "Canción del Elegido", en donde se hace "una historia de un ser de otro mundo", "de un animal de galaxia", quien vino a la tierra a comprender la historia y a comprometer su vida por la paz del futuro. Igualmente en "Rabo de Nube" se expresa el deseo de una solución mágica para los problemas de la humanidad lo cual permitiría transformar la esperanza del hombre en realidad cotidiana. En "Sueño con Serpientes" y "Sueño de una Noche de Verano", está presente la pesadilla humana: el horror de la guerra y el afán destructor del hombre en contradicción con el anhelo de paz y la lucha por un mundo mejor. La mirada crítica se conjuga con la exaltación de lo humano y apunta siempre hacia la perspectiva de cambio, lo que revela, aparte de una búsqueda estética, un compromiso con la vida y con la idea.

Hoy, cuando los intelectuales hacen su apología del desencanto y el vacío, cuando muchos afirman que la ideología ya no es de encender las masas, la canción de Silvio Rodríguez sigue recorriendo el continente y el ciudadano común continúa involucrado al futuro, al amor y a la esperanza al ritmo de conocidas canciones.

14 Ibid. p. 183.

## CONCLUSIONES.

En latinoamérica, muchos poetas y trovadores han hecho de su ejercicio artístico un trabajo solidario y juntos han construido la memoria de los pueblos al reelaborar y convertir en canto y poesía lo que la historia oficial no registra. La vinculación de Mario Benedetti y Nicolás Guillén con el fenómeno de La Nueva Canción Latinoamericana, del cual Silvio Rodríguez es un importante representante, obedeció a razones estéticas e ideológicas. La poesía musicalizada y cantada y la canción con valores poéticos, se apoyaban en el hecho de que lo estético se concebía en función de la sensibilización y la difusión ideológica en un momento de conmoción continental en el cual se recurrió a la protesta y a la subversión como alternativas para hacer frente a la ideología del capitalismo.

Actualmente, ante el "nuevo" panorama que se vislumbra en donde se apuesta al triunfo del liberalismo, se siguen sintiendo, quizás con más fuerza las razones que motivaron tales manifestaciones artísticas. Por lo tanto, es válido afirmar que mientras existan la explotación, el analfabetismo, la desnutrición y la corrupción se justificará plenamente la existencia de una estética que atienda el llamado de los que buscan una esperanza. En este sentido, Mario Benedetti, Nicolás Guillén y Silvio Rodríguez no son simplemente poetas de las circunstancias sino que a través de un lirismo basado en la selección de la experiencia cotidiana apuntan hacia la esperanza y la perspectiva de cambio, las cuales constituyen búsquedas esencialmente humanas, que si a veces resultan imposibles, no dejan de ser necesarias.

Finalmente, habría que destacar que el discurso postmoderno del "fin de las utopías y de las esperanzas históricas", como producto del cuestionamiento del ideal moderno de la razón y del progreso, está lejano de la realidad latinoamericana donde aún todo está construyéndose. Creemos que, en lugar de asumir este discurso, lo que se impone es repensar y redefinir nuestros procesos. En este sentido, la relectura de poetas como los estudiados contribuiría desde la dimensión estética, a recontextuar el paraíso perdido como sinónimo de un compromiso ético y existencial amparado en la razón crítica.

ca, más allá de las simples militancias políticas y por encima de quienes pregonan el declive de la estética del cambio.

## BIBLIOGRAFIA

- Achugar, Hugo. (1989). "Las Nuevas Producciones Literarias Latinoamericanas". *Revista de Crítica Latinoamericana*. (Perú) N° 29. pp. 153-165.
- Amorós, Andrés. (1974). *Subliteraturas*. Barcelona: Editorial Ariel. 205p.
- Augier, Angel. (1982). "Hallazgo y apoteosis del poema-son de Nicolás Guillén". *Casa de las Américas*. (Cuba) N° 132. pp. 36-53.
- Ayestarán, L. (1975). *El folklore musical uruguayo*. Montevideo: Arca. 201p.
- Benedetti, Mario. (1985). *Inventario*. Madrid: Visor. 450p.
- Bounstein, M. (1984). "Introducción a la poesía socio-política". *Casas de las Américas*. (Cuba) N° 143. pp. 33-49.
- Campagnon, Antoine. (1993). *Las cinco paradojas de la modernidad*. Caracas: Monte Avila Editores. 139p.
- Gómez, Jorge. (Com.). (1981). *Canciones de la Nueva Trova*. Cuba: Editorial Letras Cubanas. 293p.
- Guillén, Nicolás. (1981). *Obra Poética*. Cuba: Editorial Letras Cubanas. 293p.
- Lanz, Rigoberto. (1993). *El Discurso Postmoderno: Crítica de la Razón Escéptica..* Caracas: Universidad Central de Venezuela. 201p.
- Llorens, José. (1980). "La Nueva Canción Latinoamericana y la Música Popular Nacional". *Música. Boletín de Casa de las Américas*. (Cuba) N° 93. pp. 13-19.
- Mukarovsky, Jean. (1975). *Estudios de Estética y Semiótica*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gili.
- Pérez, Marina. (1975). "La Nueva Canción Latinoamericana". *Música. Boletín de Casa de las Américas*. (Cuba) N° 54. pp. 21-23.

Portuondo, J. *Concepto de la Poesía*. México: El Colegio de México. (s/f). 161p.

Turull, Antoni. (1982). "Como ser poeta popular: el ejemplo de Nicolás Guillén". *Casa de las Américas*. (Cuba) N° 132. pp. 87-90.

Rodríguez, Guillermo. (1981). "Poesía y Canción en Cuba". *Casa de las Américas*. (Cuba) N° 125. pp. 127-137.

Van Dijk, T. (1980). "Algunas notas sobre ideología y la teoría del discurso". *Semiosis*. (México) N° 5. pp. 37-52.

## INTRODUCCION

En la introducción (1982) no existe un conjunto de métodos universales que permitan estudiar el cuento. De hecho, esta ausencia de un método científico impide a los estudiosos construir un modelo teórico de sus procesos. Por lo tanto, "No quiero decir que exista una tendencia al desajuste, más bien quiero decir que existe una clara dificultad para lograr un acuerdo sobre el método que nos lleva al desajuste". El método científico (1982) es una palabra, los estudiosos del cuento no tendrán que buscar un método que consista en el objeto de estudio.

En la introducción, al contrario, no parece ver los cuentos como un objeto de estudio. El cuento es una forma narrativa que se refiere a lo que es el mundo. El cuento es un objeto de estudio y el método científico es un método que se refiere al objeto de estudio.

En la introducción, el método científico es un método que se refiere al objeto de estudio. El método científico es un método que se refiere al objeto de estudio. El método científico es un método que se refiere al objeto de estudio.

## En busca del cuento perdido<sup>1</sup>

CARLOS LEÑES ARISTIMUÑO  
ALIANZA FRANCESA

### INTRODUCCION

Según Friedman (1989), no existe un conjunto de métodos universalmente aceptados para estudiar el cuento. Se queja este autor de que la mencionada carencia impide a los estudiosos construir sobre los hallazgos de sus precesores. Escribe además: "No quiero decir simplemente que exista una tendencia al desacuerdo; más bien quiero decir que existe una clara dificultad para lograr un acuerdo sobre aquello que nos lleva al desacuerdo". (13, traducción nuestra<sup>2</sup>). En pocas palabras, los estudiosos del cuento no tendrían claro ni siquiera en qué consiste su objeto de estudio.

Horacio Quiroga, al contrario, no parece ver las cosas tan complicadas. El cuentista uruguayo no tiene dudas respecto a lo que es el cuento: se trata de "...una historia interesante y suficientemente

- 1 El presente trabajo se desprende de la investigación que realizamos en el seno de la Universidad Simón Bolívar para nuestra tesis de maestría.
- 2 Expresa Friedman en el original: "I do not mean simply a tendency to disagree; I mean, rather, an apparent difficulty in agreeing on what it is we are disagreeing about".

breve para que absorba toda nuestra atención" (1993, 337). Este concepto -agrega- "no ha variado" (338). Finalmente, remata: "el cuento es y será lo que todos, grandes y chicos, jóvenes y viejos, muertos y vivos, hemos comprendido por tal" (p.333).

¿Es el cuento entonces un fenómeno inaprehensible o un objeto de nítidos contornos? En todo caso, goza de innegable vitalidad a lo largo de América y ha dado mucho que hablar a sus autores y estudiosos. Nos proponemos aquí revisar algunos hitos de sus principales tentativas de caracterización. Nos proponemos igualmente una osadía: señalar factores que consideramos irrenunciables para su existencia cabal.

### EL CAMINO HACIA EL CUENTO

Imaginemos a nuestros ancestros más remotos hablando del trueno, la cacería, la lluvia, el enemigo. Observémonos hoy conversando sobre nuestro trabajo, el país, las amistades. Si nos fijamos bien, constataremos que algo permanece. Nuestro entorno es, sin duda, radicalmente distinto: allá la intemperie, una cueva, la espesura; aquí, la luz eléctrica, objetos conocidos, la ciudad. Pero algo subsiste, inalterable: desfilan en el diálogo la vida y la muerte, el amor y el odio, la grandeza y la pequeñez, lo excepcional y lo cotidiano, nosotros y los otros, el sentido y el absurdo. No se presenta lo anterior bajo la forma de abstractas reflexiones; llega más bien *como un episodio que narramos*, un episodio que surge de nuestra vivencia o la ejena, un episodio que imaginamos interesante para quien nos escucha. Así, el hombre primitivo que narra la caza de una bestia formidable tras terribles esfuerzos y el ingeniero que relata cómo logró controlar una fuga de radioactividad arriesgando su vida, son impulsados por el mismo resorte: las ansias de contar. Así, la narración natural<sup>3</sup> -oral- y su núcleo -el episodio- continúan hoy tremendamente vivos, son tejido continuo de la vida humana. Así, la esencia del cuento existe desde que el hombre habló.

3 Para Teun van Dijk la narración está constituida por "las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo" (1989, 153).

Ahora bien, el cuento que nos ocupa -el cuento literario- es, sin duda, un objeto escrito<sup>4</sup>. Tratemos entonces de hallar sus ancestros en las primeras historias apoyadas en la grafía. Llegamos así al segundo milenio antes de Cristo. Encontramos allí historias babilónicas y canaanitas en verso, fundamentalmente didácticas, plasmadas en escritura cuneiforme. En fecha comparable, surgen también historias egipcias escritas en prosa. Empieza así una sucesión que sería muy largo enumerar, la cual incluye historias de la India, como los Brahmana; griegas, como las fábulas de Esopo; cuentos mitológicos irlandeses, los *fabliaux*, Las Mil y una Noches, los episodios del Decamerón, las Novelas Ejemplares. Ya en los siglos XVII y XVIII, la narración breve pasa por una suerte de receso en beneficio de otras formas literarias, entre ellas; la novela.

Llegamos así al siglo XIX, donde casi todos los estudiosos ubican el nacimiento del cuento literario o cuento moderno<sup>5</sup>. Ahora bien, ¿por qué justamente en este siglo? Arlen J. Hansen (1974, 711-712)<sup>6</sup> plantea una muy plausible explicación basada en la fusión del ancestral *tale* con el *sketch*, surgido en el siglo XVI. El *tale* es una historia breve, de origen oral, mediante la cual una cultura busca su lugar en el cosmos: se recogen allí las tradiciones, las voces de los antepasados, los mensajes de los dioses, los símbolos. Su fin básico es intracultural. El *sketch*, de origen escrito, es, por el contrario, intercultural, ya que describe un fenómeno de otra cultura. Es por lo general más analítico o descriptivo y menos narrativo y dramático

4 Así lo corroboran, como veremos, los estudiosos del cuento; pero además, pensamos con Barthes que la literatura "es una expresión estética que opera a través de signos muy precisos: *los signos escritos*" (Kister, 1973, 11, cursivas nuestras). Con lo anterior no pretendemos negar validez estética alguna a la llamada "literatura oral". Sin embargo, el uso de la palabra literatura en ese contexto sólo lo entendemos como metáfora.

5 Valgan como excepción las consideraciones de M. N. Epstein, en la *Great Soviet Encyclopedia*, donde expresa que el cuento literario nació en el Renacimiento Italiano con el Decamerón. Luego vendrán Chaucer, Marguerite d'Angoulême y Cervantes. Sostiene este autor que la necesidad del individuo de definirse a sí mismo en un mundo cambiante desemboca en cuentos cómicos y didácticos (1978, 670).

6 Resumimos, parafraseamos y traducimos libremente en este párrafo su opinión.

que el *tale*. Además, el *sketch* es, por su naturaleza, sugerente, incompleto; mientras que el *tale* suele ir en sentido opuesto. Por último, el origen escrito del *sketch* hace que su autor pueda tener, o simular que tiene, el ojo puesto en su objeto: esto lo lleva a ser agente del espacio. El origen oral del *tale* lo lleva más a recapitular el pasado. En todo caso, el *tale* -oral o versiones escritas y con nombres múltiples- fue prácticamente la única forma de ficción breve hasta el siglo XVI. Entonces con el surgimiento de una clase media interesada en el realismo social así como en exóticas tierras, aparecieron los *sketchs* sobre subculturas y regiones extranjeras. Así, se termina por llegar al siglo XIX, donde los "padres" del cuento -Gogol, Hawthorne, Hoffmann, Mérimée, Poe- combinan elementos del *tale* y del *sketch*. Aunque cada uno de ellos trabajó a su manera, el efecto general fue una atenuación de la fantasía y de la ya inútil convencionalidad del *tale* y, al mismo tiempo, una liberación del sometimiento a la estricta objetividad del *sketch*. Así el cuento moderno se coloca entre el *tale*, muy imaginativo y el fotográfico *sketch*, logrando en cierta forma aprovechar ambos. En dirección semejante a Hansen apuntan diversos autores respecto al cuento en lengua española. En efecto, colocan entre sus factores de origen a los artículos de costumbres, donde, tal como ocurre en el *sketch*, la descripción detallista es de suma importancia. Así, Baquero Goyanes plantea: "El costumbrismo persigue al cuerpo como la sombra al cuerpo, tal vez porque contribuyó con su aparición y lo nutrió constante y generosamente" (1993, 189). Londoño Vélez indica que en Hispanoamérica "la narrativa corta tuvo su inicio hacia finales de los años veinte del pasado siglo [...]. Los autores usualmente imitaban a los costumbristas españoles [...]" (1992, 9). Anderson Imbert escribe que el cuento surgió en la Argentina cuando Esteban Echeverría, animado por sus ideas sociales, "se puso a escribir un cuadro costumbrista y de buenas a primeras, porque una de sus figuras se hizo heroica, le salió el cuento 'El Matadero'" (1979, 40). Meneses, al referirse al caso venezolano, encuentra en los costumbristas "más de uno de los precursores del relato corto." (1993, 419).

Ahora bien, una vez ocurrida la fusión que acabamos de señalar, se imponía la caracterización del nuevo objeto y encontramos aquí a Poe de nuevo como pionero: sus observaciones sobre la materia ali-

mentaron y alimentan aún, explícita o implícitamente, a favor o en contra, buena parte de las discusiones. Cito a continuación lo que es quizás el párrafo más debatido de la teoría del cuento:

Un hábil artista ha construido un relato. Si es prudente, no habrá elaborado sus pensamientos para ubicar los incidentes, sino que, después de concebir cuidadosamente cierto efecto único y singular, inventará los incidentes, combinándolos de la manera que mejor lo ayuden a lograr el efecto preconcebido. Su primera frase no tiende ya a la producción de dicho efecto, quiere decir que ha fracasado en el primer paso. No debería haber una sola palabra en toda la composición cuya tendencia, directa o indirecta, no se aplicará al designio preestablecido. Y con esos medios, con esos cuidados y habilidad, se logra por fin, una pintura que deja en la mente del contemplador un sentimiento de plena satisfacción. La idea del cuento ha sido presentada sin mácula, pues no ha sufrido ninguna perturbación; y es algo que la novela no puede conseguir jamás. La brevedad indebida es aquí tan recusable como en la novela, pero aún más debe evitarse la excesiva longitud. (Poe, 1993, 304).

De aquí se desprenden características que habrán de marcar la teoría del cuento: es narrativo ("un relato"), ficcional ("inventará los incidentes") y busca un "efecto único y singular" a través del extremo rigor ("No debería haber una sola palabra..."). Todo ello conduce a una composición más bien reducida ("debe evitarse la excesiva longitud"). Ciertamente, el efecto único y el extremo rigor no parecen compatibles con la longitud: toda intensidad es breve. El resultado prototípico de esta doctrina sobre el cuento encarna en textos de historia clara y trama lineal que ascienden acumulando indicios y tensión para estallar en un momento de clímax en donde se concentra la descarga del significado construida a lo largo del texto. Fue -y es- un tipo de texto con mucha acogida en el público lector. Sin embargo, muchos críticos y autores ya entrado el siglo XX empezaron a darle la espalda en búsqueda de otras formas<sup>7</sup>. El cuento se diversifica entonces al extremo, cruzándose con el discurso que le eran ajenos, explorando mundos íntimos, disponiendo la historia de múltiples maneras, haciéndola en ocasiones secundaria y hasta imperceptible.

<sup>7</sup> Ver Reid, 1993.

## TENTATIVAS DE CARACTERIZACION

Tal como señalamos al principio, no existe una metodología uniforme y universalmente aceptada para ceñir las características del fenómeno llamado cuento. Podríamos sostener, sin embargo, que la mayoría de los autores, hasta el presente, se ha limitado al mero análisis de los textos: se trata del abordaje inmanentista. Esto ha suscitado protestas. Así, Barrera Linares reclama una caracterización del cuento que, tomando nota de los avances de la narratología y la lingüística del texto, incluya factores como "el destinatario, el productor real, y el contexto de producción" (1993, 37).

El abordaje inmanentista señala dos caminos: el deductivo y el inductivo. Los dos, idealmente, son antitéticos. El primero va del concepto al fenómeno, parece decir "esto es el cuento y lo que no calce aquí es otra cosa". Surge entonces la objeción: ¿de qué bola mágica salió el concepto? El segundo va del fenómeno al concepto, parece pedir "tráiganme todo lo que llaman cuento para ver de que se trata". El cuestionamiento aquí sería: ¿cómo se busca algo que -supuestamente- no se sabe aún lo que es?. Ocurre que como al menos en el caso del cuento, nadie es virgen ni parte del vacío: siempre se posee una noción del objeto. Así, *la camada inmanentista no puede ser deductiva o inductiva en términos absolutos*. Sólo puede acercarse más al proceder deductivo en la medida en que la noción sea poco sometida a un cotejo con la realidad, mientras que se asentará más sobre bases inductivas en la medida en que su cotejo con los textos sea más sistemático y exhaustivo.

A cualquiera que halla leído escritos sobre el cuento ha de saltarle a la vista que éste ha sido abordado de una manera más bien deductiva. Esto tiene su explicación: los primeros en escribir sobre él fueron sus propios creadores, más preocupados por fijar lo que debe ser la obra, que por averiguar lo que ella es en sus manifestaciones concretas. Así, el párrafo clásico de Poe, citado más arriba, más que la descripción de un fenómeno, constituye un conjunto de instrucciones para lograr un cuento: lo que no calce allí no lo será o lo será imperfectamente. Indicaciones muy específicas da Chéjov: "Hay que acabar con los lugares comunes... El centro de gravedad debe estar en dos personas... es mejor no decir suficiente que decir

demasiado... tacha mucho de los adjetivos y substantivos..." (1993, 317-322). Y, ya en nuestro siglo, encontramos a Quiroga claramente inscrito en la línea prescriptiva con su "Decálogo de Perfecto Cuentista": "No empieces a escribir sin saber desde la primera palabra adónde vas... no adjetives sin necesidad... toma tus personajes de la mano y llévalos firmemente hasta el final..." (1993, 335-336). Más cerca, Cortázar (1973) precisa que el cuento debe actuar "en el lector como una especie de *apertura*, de fermento que proyecta la inteligencia y la sensibilidad" (138), debe ser intenso, es decir, desprovisto de "todas las ideas y situaciones intermedias" (145), debe mantener una tensión que nos impida sustraernos en su atmósfera. Más cerca aún, Balza sostiene: "El cuento -como una relación sexual- es algo que quiere extenderse pero que debe concluir pronto... Debe concluir para poder prolongarse.. puede ser un animal: la serpiente (siempre que ésta sea como un relámpago)... será la exacerbación de un personaje, de un ámbito o de un hecho. Pero no de todos ellos a la vez... No admite vacilación en ninguna de sus palabras". (1993, 479-481).

No sólo los artistas son deductivos y, en cierta forma, prescriptivos. También muchos de los ensayistas y críticos han tomado esa vía. Remontémonos a Mathews: "el cuentista debe ser conciso, la condensación, la vigorosa condensación le es esencial... debe tener originalidad e ingenuidad... no debe carecer de forma..." (1993, 60-64). Tomemos nota de lo que nos señala Hansen, para quien la mayoría de los trabajadores sobre el cuento se centran en consejos para escribirlos (1.974, 711). Constatemos que, por lo general, cada vez que se nos ofrece una lista de características que busca ceñir nuestro objeto de estudio, no solemos encontrarla apoyada -al menos explícitamente- en un cotejo sistemático y amplio con todo aquello que se ha dado por llamar cuento, aunque sea en una época determinada. De allí que, tras la lectura de esos materiales, surja la sospecha: ¿no será lo que se nos presenta apenas el fruto de un camino subjetivo, rebatible con sólo mostrar un texto considerado cuento que altere caracterización ofrecida?

¿Es condenable entonces el proceder deductivo? Pensamos que no sólo no es, sino que, en el caso del cuento, resulta inevitable y

absolutamente necesario para el nacimiento del género que nos ocupa. Inevitable, porque es inconcebible imaginar un investigador o un equipo emprendiendo la tarea de manera sistemáticamente inductiva a comienzos del siglo XIX; no eran métodos asociados a la investigación literaria. Absolutamente necesario, ya que sólo enfatizando el deber ser del cuento sobre la base de un ser intuido, es que termina de establecerse como objeto literario distinto y genera entonces un diálogo con lectores, autores y críticos. En otras palabras, sólo proponiendo una convención -más o menos arbitraria, como toda convención- pueden los lectores generar expectativas de lectura, los autores seguir una línea o rebelarse, los críticos discutir su existencia. Pero otras ventajas posee, en algunos casos, este proceder: puede asociar como ningún otro, la intuición y la razón, con lo cual logra penetrar e iluminar la noción que nos ocupa de una manera que utiliza todos nuestros canales cognoscitivos. Ello explica la eficiencia y persistencia del uso de las metáforas por parte de muchos autores de intentar asir nuestro objeto.

En años recientes, el afán por definir el cuento ha tenido sólidas manifestaciones. Entre ellas, algunas proponen como nunca antes una sistematización del proceder inductivo. La más nítida muestra de ello es la metodología por Austin M. Wright (1989). Plantea este autor, ante todo, conformar un corpus que recoja "la más amplia variedad posible de obras que críticos respetables, lectores y escritores de todo tipo llamen cuentos... (incluyendo) obras generalmente reconocidas como casos límite" (48-49, traducción nuestra). Luego propone identificar las características comunes a todas ellas, gracias a lo cual se establecerían los criterios indispensables para que una obra fuese considerada cuento. En la etapa siguiente, se buscarían las características que "tienden a repetirse, aquellas que constituyen lo que esperamos encontrar cuando nos sentamos a leer lo que se no ha dicho que es un cuento" (49, traducción nuestra<sup>8</sup>). Ad-

8 Consignamos aquí los originales de los extractos de Wright citados en este párrafo. Se lee en el primero: "[...] the widest possible variety of works called short stories by respectable critics, readers and writers of all kinds [...] would also allow works generally recognized as borderline". Se lee en el segundo: "I would look for those that tend to recur, those that constitute what we expect to encounter when we sit down to read what we have been told is a short story."

vierte en seguida Wright que no le es posible acometer esta empresa en el contexto de una contribución a un libro sobre el cuento. Nosotros nos preguntamos si incluso en otro contexto la tarea es posible: la rigurosa ejecución de los primeros pasos resultaría de una extensión casi inabarcable.

Ahora bien, tenemos noticia de trabajos que sí han intentado abordar el cuento de manera inductiva, *aunque siempre limitando su corpus*. Así, Helmut Bonheim, tras el análisis seiscientos cuentos y trescientas novelas, concluye que todas las características propuestas en las definiciones del cuento, aparte de la brevedad, puede también encontrarse en las novelas (Friedman, 1989, 18). Por otra parte, Leslie Willson, circunscribiéndose al cuento alemán, concluye que ninguna definición puede abarcar todos los cuentos analizados (Friedman, 1989, 18). Todos estos tremendos esfuerzos parecen llevar a una muy magra, intraducible y tautológica formulación según la cual: "a short story is a story that is short" (Friedman, 1989, 15).

Apesar de todo, vale la pena retornar a las proposiciones de Wright. En realidad, este autor nos propone básicamente la búsqueda de dos núcleos: uno esencial y otro accidental mayoritario. Y, aunque renuncia a aplicar estrictamente el método por él postulado, sostiene que se halla en posición de sugerir a grandes rasgos -como en efecto lo hace- lo que serían los resultados de la investigación. Consideramos muy valiosas las "predicciones" de Wright, pero no parece conveniente darle carta blanca: su visión impone cotejo. Para realizarlo requerimos un corpus limitado; nosotros tampoco disponemos de los recursos para sondear una inmensa cantidad de cuentos. Mas ha de ser un corpus no elegido por nosotros para evitar la adaptación -voluntaria o no- del mismo a nuestros fines. También, por la misma razón, ha de ser un corpus lo suficientemente dilatado en el tiempo. Así solicitamos a más de una decena de críticos<sup>9</sup> que nos indicasen los doce cuentos más importantes de los últimos cien

9 Tuvieron la gentileza de responder a nuestra encuesta José Balza, Luis Barrera Linares, Alba Lía Barrios, Gustavo Luis Carrera, Beatriz González Stephan, Gabriel Jiménez Emán, Javier Lasarte, Antonio López Ortega, Domingo Miliani, Julio Miranda, Juan Carlos Santaella, Rafael di Prisco y Oscar Sambrano Urdaneta. A todos ellos dejamos constancia de nuestro agradecimiento.

años en Venezuela. Obtuvimos entonces ejemplares de autores y épocas muy diversas. A los efectos de realizar el cotejo con rigor, redujimos el todo a los ocho textos más mencionados<sup>10</sup>. En ellos buscamos verificar las "predicciones" de Wright, a la vez que exploremos sus eventuales coincidencias con el estudio "Criterios para una conceptualización del cuento" de Carlos Pacheco (1.993, 13-27), el cual realiza una notable síntesis de los mejores frutos arrojados por el método deductivo. Veamos los resultados.

Para Wright la condición narrativa integra la primera nota del núcleo esencial de nuestro objeto. Pacheco, igualmente, considera a la narración "condición definitoria fundamental del cuento" (16), el cual "debe dar cuenta de una secuencia de acciones realizadas por personajes (no necesariamente humanos) en un ámbito de tiempo y espacio" (15). Inducción y deducción coinciden. Sólo nos queda determinar si los ejemplos de nuestro corpus contienen una narración, o si, cuando menos, permite inferirla. No encontramos sorpresa alguna: en todos es rastreable una historia. En la mayoría, ella salta a la vista, es relativamente lineal y protagonista del discurso; en otros -*La mano junto al muro*, *Arco secreto*- el nervio narrativo cede espacio a otros recursos que complican la percepción de la historia.

La segunda nota del núcleo esencial para Wright es la brevedad. Ella no presenta límites hacia abajo, "ya que piezas extremadamente cortas han sido llamadas cuentos con suficiente frecuencia, lo cual sugiere que un límite es más una tendencia (por lo tanto perteneciente al núcleo accidental) que un absoluto" (50, traducción nuestra). Hacia arriba el límite sería *Heart of Darkness*, de Joseph Conrad, la obra más larga que, a su conocimiento, ha sido llamada cuento. Pero advierte: "Quizás el límite máximo también debería ser una tendencia más que un absoluto, pero entonces perderíamos el parámetro

10 Los textos son: *La mano junto al muro*, de Guillermo Meneses con trece menciones; *Arco Secreto*, de Gustavo Díaz Solís, con siete menciones; *El cuento ficticio*, de Julio Garmendia, con siete menciones; *El hombre y su verde caballo*, de Antonio Márquez Salas, con siete menciones; *¡Ovejón!...*, de Luis Manuel Urbaneja Achepohl, con seis menciones; *Aspasia tenía nombre de corneta*, con cinco menciones; *El gallo*, de Arturo Uslar Pietri, con cuatro menciones y *La I latina*, de José Rafael Pocaterra, con tres menciones.

de la longitud por completo" (50, traducción nuestra<sup>11</sup>). Por su parte, Pacheco estima que la brevedad es "el rasgo caracterizador más visible e inmediato" (18). Sin embargo, considera quimérico el intentar establecer medidas: "o son tan amplias que incluirían prácticamente cualquier tipo de relato o podrían ser cuestionadas a partir de éste o de aquel cuento en particular" (18). Ciertamente, el establecimiento de un límite cuantitativo resulta más bien caprichoso. En realidad, es mucho más substancial entender por qué un cuento es corto: allí encontraremos la *diferencia ontológica entre el cuento y la novela corta o la novela*. El cuento no es breve por un afán de seguir un canon o por una excentricidad de sus autores, sino porque *constituye una secuencia de hechos que se concentra en un solo tema mediante un solo episodio central*. Realiza lo anterior haciendo surgir en la secuencia una causa central (también llamada complicación o problema) que genera una reacción central (también llamada resolución o solución), los cuales componen el episodio central que porta el tema. Según los cuentos, el episodio central puede hacer constar su causa y reacción de manera nítida o puede dejar que uno de estos elementos sea completado por el lector. Puede ocurrir también que la causa central y/o la reacción central no sean sendos hechos puntuales en la secuencia narrativa, sino que hayan de ser abstraídos de episodios secundarios por el lector. Pero de no ser posible esta abstracción, ni el discernir entre los episodios secundarios uno que no sea tal por destacarse especialmente entre los otros, estaremos entrando a otros formatos: la novela corta, la novela<sup>12</sup>. Los ejemplares de nuestro corpus avalan la brevedad como segunda nota del cuento y la etiología de éste tal como la hemos planteado.

Wright sostiene que la ficcionalidad es la tercera nota del núcleo esencial. El cuento entonces "no tiene pretensiones de verdad histó-

11 Consignamos aquí los originales de los extractos de Wright citados en este párrafo. Se lee en el primero: "since extremely short pieces have been called short stories often enough to suggest that any specific lower limit is a tendency rather than an absolute". Se lee en el segundo: "Maybe the upper limit should also be a tendency rather than an absolute; however, we might then lose the length test altogether".

12 Para ejemplificación y más detalles, recomendamos la lectura de nuestro trabajo "El cuento; suceso y sentido" (1992, 55-73).

rica o que conste en hechos" (50, traducción nuestra<sup>13</sup>). Pacheco la considera como una de las "categorías de base" (18) del cuento y, apoyándose en la teoría del referente literario, plantea que son ficcionales "absolutamente todos los elementos de la historia representada en un relato literario" (17), independientemente de las vinculaciones que se puedan establecer con la realidad, ya que ellos se encuentran en el texto, no como factor constituyente de la realidad, sino como otro elemento de construcción del mundo cerrado de la ficción<sup>14</sup>. Nuestro corpus, aun de adoptar una noción ingenua sobre lo que es el punto que nos ocupa como la que parece adoptar Wright, recoge la ficcionalidad como uno de sus rasgos.

La cuarta nota que reivindica Wright para la esencia del cuento es la escritura en prosa. Lo anterior es un hecho que literalmente salta a la vista en los padres del cuento moderno y sus sucesores. Poe señalaba: "en dominio de la mera prosa, el cuento propiamente dicho ofrece el campo para el ejercicio del más alto talento" (1993, 303). Sin embargo, Pacheco no se ocupa de esta característica. Se nos ocurre para ello dos explicaciones. La primera: se trata de un rasgo tan obvio y detectable que su mención es inútil. La segunda: considera a la prosa sólo como una técnica de escritura que, de ser desechada por el cuentista, no generaría necesariamente otro objeto literario. En todo caso, nuestros ocho ejemplares están indudablemente escritos en prosa.

13 Expresa Wright en el original: "making no claim of historical or factual truth".

14 En este sentido, Reisz de Rivarola (1979) plantea: "... en el texto literario ficcional el esquema de sentido de la frase es correlacionado *siempre*, al ser usado por el productor a través de una fuente de lenguaje ficticia, con esquemas conceptuales, pero... éstos a su vez pueden ser correlacionados o no, según los casos, con objetos y hechos particulares pertenecientes al mundo de lo fáctico. Cuando esta segunda correlación es posible, la realidad -ese horizonte último al que remite el horizonte inmediato de la poética reguladora de la ficción- se incorpora a la cerrada unidad del mundo ficcional en la forma de un equivalente ficcional de ella misma. Así, si en una ficción literaria se habla, por ej., de las guerras napoleónicas, al esquema de sentido de las frases en cuestión les corresponde como referente un equivalente funcional del mencionado hecho histórico, esto es, no un hecho fáctico sino una entidad de carácter esquemático-conceptual que se constituye como tal en virtud de sus relaciones con todos los demás objetos y hechos de referencia del texto. (168, curvas nuestras).

El cuento sería entonces, siempre y sin excepciones, "una narración corta (concentrada en un sólo tema mediante un sólo episodio central) de ficción escrita en prosa" (Wright, 1989, 50)... como también lo es un simple chiste puesto por escrito. Hace falta ser más específico, necesita este núcleo algo más que Pacheco no omite: el cuento literario es "un objeto artístico" (17). No entraremos a establecer criterios sobre cómo *debe ser* este objeto artístico en cuanto tal -sólo nos interesa el ser del cuento-, pero sí debe quedar claro que todo ejemplar que se precie de ser cuento debe permitir alguna forma de valoración estética por más minoritaria y excéntrica que ésta pueda resultar. De esta manera, la definición se precisa mucho más -queda excluido, por ejemplo, el simple chiste al que nos referíamos- y podríamos reformularla así: una narración corta, concentrada en un sólo tema mediante un sólo episodio central, de ficción, escrita en prosa con un fin estético. Calza aquí nuestro corpus a la perfección: se trata de cuentos considerados de alto valor artístico. Sin embargo, aún el bulto es inmenso: caben allí, por decir algo, muchas narraciones anteriores al nacimiento del cuento en el siglo XIX. Hace falta entonces ser más precisos aún, pero mientras más lo seamos más excepciones surgirán: se impone el paso al núcleo accidental mayoritario, a aquello que el cuento tiende a ser.

Empieza Wright especificando la brevedad: de 500 palabras como mínimo a un máximo correspondiente a la extensión de *The Dead* de Joyce. Prosigue precisando que el mundo ficcional del cuento tiende a manejar acción y personajes, como ya apuntamos con Pacheco más arriba. Indica finalmente que la acción suele contener "pocos episodios desarrollados y carece de subtramas o líneas secundarias de acción" (51, traducción nuestra<sup>15</sup>), lo cual no es sino una explicación parcial de la etiología de la brevedad del cuento. Como vemos no encontramos aquí nuevos rasgos, sino meras especificaciones sobre rasgos ya señalados, en los cuales nuestro corpus sigue calzando con holgura. No avanzamos mucho con el núcleo accidental mayoritario.

15 Expresa Wright en el original: "few developed episodes and no subplots or secondary lines of action".

Propone entonces Wright otro núcleo accidental más específico presidido por la tendencia a "un mínimo de desperdicio y arbitrariedad" (51, traducción nuestra), a la cual llama intensidad. Luego señala las manifestaciones de ésta, entre otras: "tramas de pequeña magnitud, de descubrimiento, estáticas o de revelación, epifanías joyceanas y similares... la tendencia, especialmente en cuentos modernos, a dejar que cosas significativas sean inferidas... la filiación que los críticos han notado entre la lírica y el cuento... el énfasis en la metáfora y el simbolismo" (52, traducción nuestra<sup>16</sup>). Este mínimo de desperdicio y arbitrariedad nos recuerda a Poe: "No debería haber una sola palabra en toda la composición cuya tendencia, directa o indirecta, no se aplicara al designio preestablecido" (1993, 304); nos hace retornar de nuevo a la brevedad: "sólo lo breve puede ser intenso" (Pacheco, 19); beneficia al "efecto único" (Poe, 1993, 304). La intensidad, si nos fijamos bien, no es sino uno de los factores que ayuda a la construcción del cuento como *objeto artístico*. Por ello las manifestaciones de la intensidad, como todo lo atinente al arte, son múltiples y cambiantes. Así, regresando a nuestro corpus, un cuento como *La I Latina* puede resultarnos intenso, sin que por ello deje aspectos significativos a la interpretación del lector o haga énfasis en el uso de metáforas, lo cual sí es el caso en *La mano junto al muro*. Pero la intensidad en sí -sean cuales fueren las manifestaciones que asuma- sin duda parece inseparable, si no de todo cuento, al menos de los ejemplares que son altamente valorados. Por ello quizás sea prudente colocarla fuera del núcleo esencial: es un factor ligado no al ser, sino al deber ser del cuento y hemos convenido en concentrarnos en el primero. La hallamos, quede consignado, de maneras diferentes y según los recursos de sus respectivas épocas, en cada uno de los ejemplares de nuestro corpus.

16 Consignamos aquí los originales de los extractos de Wright citados en este párrafo. Se lee en el primero: "minimum of wastw and arbitrariness". Se lee en el segundo: "plots of small magnitude, plots of discovery, static or disclosure plots, Joycean epiphanies and like... the tendency, especially in modern stories, to leave significant things to inference.... the affiliation that critics have noted between the short and the lyric... the emphasis on emphasis on metaphor an symbolism".

Ya, sin duda, el campo ha quedado más restringido: afuera están una multitud de cuentos que no redujeron al mínimo el desperdicio y la arbitrariedad. Sin embargo, estamos todavía ante un mar de ejemplares y sentimos que sólo poseemos un esqueleto, pero... ¿es posible continuar especificando sin encontrar a cada paso excepciones, sin salirnos de lo que debe ser una definición?. Se diría que no. En efecto, de empezar a analizar factores como las técnicas utilizadas por los cuentistas, los temas que tratan o los efectos que buscan provocar -factores que Wright propone para el núcleo siguiente (52)- nos hallaremos ante una diversidad tal que no podremos aspirar a incorporarlos a los elementos de una definición aplicable a un número significativo de ejemplares. La multiplicidad de nuestro corpus en estos aspectos, así lo corrobora. Detenemos entonces aquí nuestra exploración inmanentista.

### CONFIGURACION DEL CUENTO

Hemos constatado lo que es una evidencia para cualquiera: el cuento es ante todo una narración, una sucesión de hechos, una historia. Ahora bien, la práctica literaria ha hecho surgir textos en donde muchos lectores no logran percibir historia alguna y que, sin embargo, son llamados cuentos por los estudiosos. Esta discrepancia se da con cierta recurrencia en Venezuela -valga como mero ejemplo- en el veredicto del concurso de *cuentos* del diario *El Nacional*: el jurado -los estudiosos- premia, mientras el público común que se anima a leer el texto galardonado suele no dar con los hilos de la historia e incluso aburrirse y abandonar el texto. Ciertamente, el cuento, como objeto artístico que es, somete su materia a tratamientos muy diversos y cambiantes, pero si dichos tratamientos ahogan la historia hasta el punto que sólo una lectura analítica permite reconstruirla, ¿ podemos sostener que estamos ante un cuento ?

Teun van Dijk, al estudiar los contextos de la comunicación literaria, plantea que en el discurso literario "...el hablante/autor quiere que al oyente/lector le *guste* el discurso". (1988, 134). En consecuencia, agrega más adelante: "...los lectores no leerán un discurso literario con el *objetivo principal* de obtener información específica, de aprender algo, o de ser persuadidos de actuar de cierta manera". (134,

cursivas nuestras). Dicho brevemente: la comunicación literaria exitosa se configura cuando quien lee un texto literario con el ánimo central de disfrutarlo -es decir, desde lo que llamaremos una *posición de lectura natural*- alcanza su objetivo. Lo anterior nos permite adelantar lo siguiente: si el cuento es ante todo una narración corta, lo que podríamos llamar comunicación cuentística -especie de la literaria- se configuraría con *la experiencia de placer a través de una narración corta*.

En cambio, cuando un estudioso lee como tal, no tiene como objetivo principal el disfrute del texto. Al contrario, persigue obtener alguna información específica. Si pensamos en un estudioso del cuento, dicha información puede ser el rastreo de la historia de un texto en concreto. Pero si sólo asumiendo la posición del estudioso logramos desentrañar la narración...¿podremos hablar de comunicación cuentística?. Pensamos que no: en el camino habremos disociado placer e historia, binomio sin el cual dicha comunicación no surge. Sin embargo, atención: no significa lo señalado que nuestro hipotético texto sea incapaz de generar comunicación literaria. En efecto, bien se puede disfrutar una lectura sin asociar a ella una historia.

Para clarificar lo anterior conviene que nos detengamos en el procesamiento del discurso literario. A medida que leemos o escuchamos un texto no literario, la memoria a corto plazo conserva la "información fonológica, morfológica y sintáctica precisa, relativa a la *estructura de las partes* de la oración, [esta memoria] se necesita sólo para la oración en sí y acaso para la oración anterior o la posterior" (van Dijk, 1989, 181, cursivas nuestras). Por su parte, la memoria a largo plazo, semántica o conceptual, establece "relaciones de conexión y coherencia con *significados* anteriores o posteriores" (van Dijk, 1989: 181, cursivas nuestras). Así, gracias al trabajo de las dos memorias, entendemos lo leído o escuchado. Pero en el procesamiento del discurso propiamente literario esto puede ser diferente. En efecto, Suzanne Hunter Brown, sostiene que el mencionado procesamiento "implica una tensión fundamental entre la necesidad psicológica de agrupar palabras de acuerdo a algún esquema y la convención del discurso artístico que inclina a los lectores experimentados a recordar rasgos 'superficiales' de un texto cuando lo consti-

deran literario" (Hunter, 1989, 226, cursivas y traducción nuestras<sup>17</sup>). En otras palabras, en el texto literario, sobre todo en aquel de una extremada elaboración artística, puede-y debe- el lector, si no recordar, sí detenerse a paladear cada palabra, cada frase, o al menos tener un contacto con ellas más próximo que el producido al leer el periódico. Cuando el contacto es muy intenso y detenido, el énfasis en la memoria a corto plazo hace perder esas "relaciones de conexión y coherencia con significados anteriores y posteriores", ya que no se establece- ni es vital establecer- la cooperación normal entre los dos tipos de memoria: no se configura una historia, el sentido se dispersa, resuenan aisladas, palabras e imágenes. No abandonamos la comunicación literaria: el disfrute estético se ha hecho presente palabra a palabra, frase a frase. Pero la comunicación cuentística se ha volatilizado: la historia no es importante.

Todo lo recién expuesto lo encontramos ratificado en una encuesta que realizamos sobre el único texto de nuestro corpus mencionado en forma unánime por los estudiosos: *La mano junto al muro*. Se trata de un texto que, adecuadamente desmontado<sup>18</sup>, reúne las características señaladas en la sección anterior, pero que -y era lo que perseguíamos demostrar- desde una posición de lectura natural no deja la huella esencial del cuento: la historia. Para la encuesta seleccionamos diez activos lectores de narrativa sin ninguna vinculación profesional con la literatura, a objeto de procurar un desconocimiento previo del texto. Por otra parte, en un instructivo previo y con el fin de acercarlos al máximo a una posición de lectura natural, se les indicó que leyesen como cuando lo hacen sin estar sometidos a obligación alguna, para lo cual se les dio más de dos meses. Al pedirles a nuestros encuestados que nos contasen la historia presente en el mencionado texto, se confirmó nuestra tesis: todos se revelaron incapaces para ello. Sin embargo, la mayoría halló disfrute en la lectu-

17 Expresa Hunter Brown en el original: "... involves a fundamental tension between the psychological necessity to repackage words according to some schema and the convention of artistic discourse that disposes experienced readers to remember 'surface' features of text when they regard it as literature".

18 Luis Barrera Linares (1992b, 189-190) y Raúl Bueno (1992, 165-166) han realizado este desmontaje.

ra: comunicación literaria sin comunicación cuentística. Se diría que este texto y otros de estirpe semejante con los que nos topamos a menudo, al relegar la historia y su sentido a zonas sólo detectables tras una lectura analítica, *privilegian otros aspectos en donde encontramos su especificidad literaria*. Cabe aquí lo expresado por Baquero Goyanes al distinguir el cuento de uno de sus objetos colidantes:

...cuando podemos resumir el asunto, el contenido de un relato breve en prosa ( cuando podamos contarlo ) es que, indudablemente, estamos ante un cuento. Cuando no sea posible o, por lo menos, no resulte fácil tal experiencia, puede suponerse que lo que tenemos delante es un poema en prosa.(1993, 191).

Bajo la óptica imanentista que veníamos manteniendo, se encuentra que no se dude en catalogar a *La mano junto al muro* como cuento. Pero esa óptica nos resulta insuficiente: nuestro objeto de estudio *no nace con la inerte existencia de un texto que reúna las características estudiadas hasta la selección anterior, sino cada vez que éstas son percibidas desde una posición de lectura natural que logra su objetivo: el placer*.

### **MARGINANDO AL LECTOR**

Hemos sostenido que existe una serie de textos llamados cuentos en donde la historia es manipulada de tal forma que resulta imperceptible. Quisiéramos ahora aventurar algunas reflexiones sobre el surgimiento de este fenómeno, así como sobre sus consecuencias.

Antes que todo habría que destacar, en el meollo de nuestro siglo, una visión del mundo más insegura de sus postulados: más fragmentaria, más íntima, más desencantada, más descreída. Como consecuencia obvia ocurre la fractura de linealidades y el torpedeo de significados contundentes. Podemos mencionar también la simple fatiga de las formas, los patrones que terminan siendo percibidos como dispositivos mecánicos. Podría señalarse incluso la gravitación de universidades y críticos con sus saberes profesionales sobre los escritores. En casos nada brillantes, podría indicarse igualmente una suerte de vacío afán de innovar, una especie de estéril novomanía.

Aunado a todo lo anterior, conviene detenerse en las implicaciones que tiene el sacar al máximo las consecuencias del proceso de la escritura. Como ya hemos apuntado, la esencia primigenia del cuento se forjó en una cueva o al calor de una fogata: allí, oralmente, ante los otros, se relataban las historias. Este embrión impregnó de modo determinante las historias escritas al menos hasta el siglo XVI: el hombre, más que desplegar la propia dinámica de la escritura, se contentó con transcribir lo narrado oralmente. Cambian las cosas de forma radical en el siglo XIX: la trama exigida por Poe, toda su tensión, toda su minuciosa planificación, no parecen posibles sin el sustrato material de la tinta, la hoja, las tachaduras (Ong, 1982, 140). Sin embargo, el cuentista del siglo XIX, como el ancestro junto a la fogata, tiene clara noción de que se dirige a alguien<sup>19</sup>: su trama está planificada para "dejar en el contemplador un sentimiento de plena satisfacción" (Poe, 1993, 304), ofrece asideros al lector para que se oriente en la historia y advenga en el ese "efecto único". Pensamos que en muchos escritores del siglo XX lo que fue el oyente, lo que es el lector, es una noción que ha perdido parcial o totalmente sus contornos y ello, en buena medida, no es sino una consecuencia extrema de la consolidación de la escritura. En efecto, ella posibilita incontables revisiones y correcciones, favorece una aguda penetración de sí mismo en el proceso, puede separar nítidamente al yo que escribe del lector ausente y permite nuevos e infinitos juegos con el lenguaje. La palabra oral, en cambio, está siempre en cotejo con el otro y, evanescente por naturaleza, se presta menos a rebuscamientos

19 En el mismo sentido, pero respecto al novelista, señala Ong: El reiterativo "querido lector" del novelista del siglo XIX revela el problema de ajuste: el autor aún tiende a percibir a un auditorio, a los oyentes, en algún lugar, y frecuentemente debe recordar que la historia no se dirige a oyentes sino a lectores, cada quien solo en su propio mundo. La afición de Dickens y otros novelistas del siglo XIX a la lectura declamatoria de selecciones de sus novelas manifiesta también el gusto aún vivo por el antiguo mundo del narrador oral. Un fantasma de este mundo, cuya presencia resultaba muy común, era el héroe errante; y sus viajes servían para unir los episodios y sobrevivió a través de los romances medievales e incluso a través de *Don Quijote* de Cervantes, por lo demás increíblemente adelantado a su tiempo, hasta Defoe (Robinson Crusoe era un incansable viajero) y *Tom Jones* de Fielding, en las narraciones de Smollett y aun en algunas obras de Dickens, como por ejemplo *The Picwick Paper*, (ONG 1987: 146).

y experimentalismos<sup>20</sup>. Así, mientras más se alejan las historias de su molde oral primigenio, más pueden profundizar en la catarsis del autor, en el juego con las palabras, en códigos personales. Con ello, el lector se siente en muchos casos marginado y procede a encender el televisor.

## CONCLUSIONES

Podemos entonces concluir señalando que el cuento es una narración. Se distingue de las otras narraciones por el hecho de ser breve debido a que se concentra en un solo tema mediante un solo episodio central. Comparte con otras formas narrativas la ficcionalidad, la escritura en prosa y el fin estético. Hasta aquí las notas que siempre hallaremos en un texto llamado cuento. Ahora bien, en algunos casos, al ser elaborado con un mínimo de desperdicio o arbitrariedad, logra la intensidad tan apreciada en los ejemplares más valorados del género. Resulta imposible ir más allá en el esfuerzo caracterizador inmanentista sin encontrar a cada paso multitud de excepciones que tornan inútil la empresa.

Ahora bien, el cuento no nace con la inerte existencia de un texto que posea las características recién señaladas. Su nacimiento se da al ser comunicado como objeto literario. Tal como lo precisamos, la comunicación literaria se configura cuando quien lee un texto literario con el ánimo central de disfrutarlo -desde una posición de lectura natural- alcanza su objetivo. La comunicación cuentística -especie de la literaria- se configura con la experiencia de placer a través de la percepción de las características indicadas en el párrafo anterior. Así, el cuento es ante todo una determinada experiencia de lectura que se juega la vida cada vez que abrimos las páginas que lo contienen. Así, el juez que absuelve o condena es el lector.

De todo lo anterior se infiere que es absolutamente indispensable la percepción de la historia que porta toda narración para el surgimiento del cuento. Sin embargo, nos topamos frecuentemente con

20 Para entender las relaciones entre oralidad y escritura de la ya citada obra de Ong, nos resultó preciosa la lectura del capítulo "Hacia una teoría de la oralidad" (Pacheco, 1992).

textos llamados cuentos cuya historia no es perceptible desde una posición de lectura natural. Esto se explica por factores como una visión más fragmentaria e insegura del mundo, la fatiga de las recetas decimonónicas y sus variantes, la gravitación de la academia sobre los escritores, la estéril novomanía. Pero por sobre todo ello, se encuentra el aislamiento que la escritura permite, ese ensimismamiento que puede llevar al artista a una catarsis personal donde el otro (el lector) queda excluido del cuento. Mientras esto ocurre, la irrupción masiva de otros sistemas semióticos idóneos para la narración -películas, comics, series televisivas o radiales- aseguran satisfacción a aquel que busca en las historias diversión, disfrute estético, una clave de sentido. ¿Cómo hacer entonces en este contexto para que el público se reencuentre con el cuento escrito sin caer en la mera anécdota ni en construcciones inaccesibles? Quizás Cortázar y Borges nos dieron claves: insistiendo en la búsqueda artística sin descuidar la historia y el sentido, nos legaron joyas del género que han deleitado y deleitan a esas personas que todavía persisten en leer.

## BIBLIOGRAFIA Y HEMEROGRAFIA

- Acosta Gómez, Luis A. (1989). *El lector y la obra*. Madrid: editorial Gredos.
- Adam, Jean- Michel (1991). *Le récit*. Paris: Presses Universitaires de France
- Alluin, Bernard (1990). "Nouvelle et narration au XX<sup>ème</sup> siècle". En *La Nouvelle. Définitions. Transformations*. Lila: Presses Universitaires de Lille.
- Anderson Imbert, Enrique (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- (1993). "El género cuento". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas. Monte Avila Editores.
- Azócar, Elba (1992). *Innovaciones en la cuentística de Guillermo Meneses*. Caracas. Universidad Simón Bolívar.

- Baldeswhiler, Eileen (1976). "The Lyric Short Story: The Sketch of a History". En *Short Story Theories*. Ohio: Ohio University Press.
- Balza, José (1993). "El cuento: lince y topo: teoría y práctica del cuento". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas. Monte Avila Editores. También en: (6-9-1987) Papel Literario de El Nacional. Caracas.
- Baquero Goyanes, Mariano (1993). "El cuento y los géneros próximos". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila Editores. También en: (1967). *Qué es el cuento*. Buenos Aires: Editorial Columba.
- Barrera Linares, Luis (1990). "Procesamiento inmediato de textos narrativos breves (memoria a corto plazo)". En: *Letras*, 47, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- (1992 a). "Estructura y función estético-literaria del cuento venezolano actual". En: *Teoría y praxis del cuento en Venezuela*. Caracas: Monte Avila Editores.
- (1992 b). "Todos los caminos conducen al espejo". En: *Guillermo Meneses ante la crítica*. Caracas: Monte Avila Editores.
- (1993). "Apuntes para una teoría del cuento". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Barrios, Alba Lía (1992). "El cuento como género y su lugar en la narrativa venezolana". En: *Folios*, 8, Caracas: Monte Avila Editores.
- Barthes, Roland (1970). "Introducción al análisis estructural de los relatos". En: *Análisis estructural del relato (Comunicaciones, 8)*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Bosch, Juan (1967). *Teoría del cuento. Tres ensayos*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Bueno, Raúl (1992). "Para una lectura de *La mano junto al muro*". En: *Guillermo Meneses ante la crítica*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Carrera, Gustavo Luis (1992). "Supuestos teóricos para un concepto del cuento: espacio, estructura, símbolo". En: *Teoría y praxis del cuento en Venezuela*. Caracas: Monte Avila Editores.

- Carreter, Fernando Lázaro (1980). "La literatura como fenómeno comunicativo". En: *Estudios de Lingüística*. Barcelona: Grijalbo.
- Castagnino, Raúl H. (1976). "Jurisdicción del epos: contar, narrar, relatar". En: *Revista chilena de literatura*, 7.?: ?
- Cortázar, Julio (1973). *La casilla de los Morelli*. Barcelona: Tusquets Editor.
- Chéjov, A. (1993). "Cartas sobre el cuento". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila Editores. También en: (1924) *Letters on the Short Story, the Drama and other Literary Topics*. New York: Minton, Balch & Co.
- Dijk, Teun van (1980). "Story comprehension: an introduction". En: *Poetics*, 9.?: North-Holland Publishing Company.
- (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- (1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dubois, Jacques (1983). "Lectura y condiciones de legibilidad". En: *Críterios*, 5-12. La Habana: Cuba de las Américas.
- Eco, Umberto (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Epsthein, M.N. (1978). "Short Story". En: *Great Soviet Encyclopedia*, 18. New York: Macmillan Inc.
- Escarpit, Robert (1977). "La obra y el público". En: *Literatura y Sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Friedman, Norman (1989). "Recent Short Story Theories: Problems in Definition". En: *Short Story at a Crossroads*. Baton Rouge: Louisiana State University.
- García Domínguez, Elías (1987). *Cómo leer textos narrativos*. Los Berrocales del Jarama, España: Ediciones Akal.
- Genette, Gérard (1972). *Figures III*. París: Éditions du Seuil.
- (1983). *Nouveau discours du récit*. París: Éditions du Seuil.
- Gerlach, John (1985). *Toward the End. ?*: The University of Alabama Press.

- (1989). "The Margins of Narrative: The Very Short Story, the Prose Poem, and the Lyric". En: *Short Story Theory at a Crossroads*. Baton Rouge: Louisiana State University.
- Hamon, Philippe (1975). "Clausules". En: *Poétique*, 24. París: Éditions du Seuil.
- Hansen, Arlen J. (1974). "Short Story". En: *The New Encyclopedia Britannica*, 16. Chicago: Encyclopedia Britannica, Inc.
- Hunter Brown, Suzanne (1989). "Discourse Analysis and the Short Story". En: *Short Story Theory at a Crossroads*. Baton Rouge: Louisiana State University.
- Iser, Wolfgang (1989). "El Proceso de Lectura". En: *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- Jaffé, Verónica (1991). *El relato imposible*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Jauss, Hans Robert (1971). "La historia literaria como desafío a la ciencia literaria". En: *La actual ciencia literaria alemana*. Salamanca: Anaya.
- Kermode, Frank (1967). *The Sense of an Ending*. Oxford: Oxford University Press.
- Kister, Pierre (1975). "Entrevista con Roland Barthes". En: *Qué es la literatura*. Barcelona: Salvat Editores.
- Lancelotti, Mario A. (1973). *Teoría del cuento*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Leáñez Aristimuño, Carlos (1992). "El cuento: suceso y sentido". En: *Tierra Nueva*, 5. Caracas: Revista Tierra Nueva.
- Leenhard, Jacques (1988). "Les instances de la compétence dans l'activité lectrice". En: *La lecture littéraire*. París: Editions Clancier-Guénaud.
- Les lettres françaises (1991). "Vive le Récit". En: *LES LETTRES françaises*, 16. París: ?
- Lohafer, Susan (1983). *Coming to Terms with the Short Story*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.

- Londoño Vélez, Santiago (1992). "El cuento Hispanoamericano en el siglo XIX". En: *Cuento Hispanoamericano Siglo XIX*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mathews, Brander (1993). "La filosofía del cuento". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila Editores. También en: (1991) *The Philosophy of the Short-Story*. New York: Longmans, Green & Co.
- May, Charles E. (1976). "The Unique Effect of the Short Story: A Reconsideration and an Example". En: *Studies in Short Fiction*, 13. Newberry, Estados Unidos: Newberry College.
- (1984). "The Nature of Knowledge in Short Fiction". En: *Studies in Short Fiction*, 21. Newberry, Estados Unidos: Newberry College.
- Meneses, Guillermo (1993). "El cuento: un problema y su solución". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila. Originalmente en: (1966). *El cuento venezolano*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Miall, David S. (1990). "Reader's Response to narrative". En: *poetics*, 19. Amsterdam: north-Holland Publishing Company.
- Ong, Walter J. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco, Carlos (1992). *La comarca oral*. Caracas: La Casa de Bello.
- Pacheco, Carlos (1993). "Criterios para una conceptualización del cuento". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila.
- Pasco, Allan h (1991). "On Defining Short Stories". En: *New Literary History*, 22, 2. ? : ?
- Pavel, Thomas G. (1985). "Literary Narratives". En: *Discourse and Literature*, 3. Amsterdam/Filadelfia: Jhon Benjamins Publishing Company.
- Poe, Edgar Allan (1993). "Hawthorne y la teoría del efecto en el cuento". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila Editores. También En: (1970) "Hawthorne". En: *Ensayos y críticas*. Madrid: Alianza Editorial. Originalmente publicado en el *Graham's Magazine* en mayo de 1842.

- Quiroga, Horacio (1993). "El manual del perfecto cuento". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila Editores. También en 91.970). Sobre literatura. Montevideo: Arca.
- Reid, Lan (1989). "Destabilizing Frames for Story". En: *Short Story Theory at a Crossroads*. Baton Rouge: Louisiana University.
- (1993). "¿Cualidades esenciales del cuento?". En: *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Avila Editores. También en (1990) *The Short Story*. Londres: Methuen & Co. Ltd.
- Riesz de Rivarola, Susana (1979). "Ficcionalidad, referencia, tipos de ficción". En: *Lexis*, III, 2. ? : ?
- Richter, David H. (1974). *Fable's End*. Chicago: The University of Chicago.
- Sambrano, Urdaneta Oscar (1970). *Apreciación literaria*. Caracas: Tipografía Vargas.
- Scholes, George (1989). *Réelles présences*. París: Gallimard.
- Todorov, Tzvetan (1970). "Las categorías del relato literario". En: *Análisis estructural del relato (Comunicaciones, 8)*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Todorov, Tzvetan (1975). "La lecture comme construction". En: *Poétique*, 24. París: Éditions du Seuil.
- Torgovnick, Marianna (1981). *Closure in the Novel*. Princeton: Princeton University Press.
- Uslar Pietri, Arturo (1991). "El cuento del hombre". En: *El Nacional* (18-8-91, p. A/4). Caracas: Editorial El Nacional.
- Weinrich, Harald (1971). "Para una historia literaria del lector". En: *La actual ciencia literaria alemana*. Salamanca: Anaya.
- Weinrich, Harald (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Wright, Austin M. (1989). "On Defining the Short Story: The Genre Question". En: *Short Story Theory at a Crossroads*. Baton Rouge: Louisiana State University.

## La enseñanza de la literatura y la creatividad

HILDA INOJOSA  
UPEL-IPC

*Lo único verdaderamente valioso en la sociedad humana no es el Estado sino el individuo creador, el individuo que siente. El arte más importante de un maestro es saber despertar en sus educandos la alegría de crear y conocer.*

(Einstein A. *Como veo el mundo*.  
Buenos Aires, Siglo XXI, 1987)

Estudios realizados por Arons (1979), Margarita de Sánchez (1983) y Whimbey (1986), han demostrado que un alto porcentaje de estudiantes tienen deficiencias para razonar y para pensar en forma crítica y creativa. Ello hace suponer una carencia de estructuras cognoscitivas debidamente consolidadas. Por otro lado, se sabe que el desarrollo adecuado de dichas estructuras no obedece a un proceso de aprendizaje espontáneo, sino que por el contrario, amerita estimulación a través de un entrenamiento temprano. De lo anterior se infiere la necesidad de incorporar en el curriculum escolar, el uso oportuno de estrategias para desarrollar las estructuras cognoscitivas de los alumnos.

En Venezuela, desde los años 70, se han venido haciendo esfuerzos dirigidos a buscar alternativas para mejorar el desempeño intelectual de los estudiantes; pero cuando se trata de educar para la creatividad hay que tomar en cuenta dos aspectos fundamentales:

Las barreras y las posibles técnicas o elementos facilitadores del proceso.

En cuanto a las barreras, recordemos que estamos inscritos en un sistema educativo en crisis, de tal suerte que no todos los docentes están ganados para el cambio, no toda la comunidad está preparada para aceptar estas vías que se le ofrecen. Muchas veces las necesidades económicas son antepuestas a las formativas para justificar la inercia y la apatía. Se pueden encontrar, también, barreras culturales; es el caso del rechazo a lo fantasioso debido a una concepción errada que todo debe responder a una lógica. El aprendizaje es visto de manera pragmática y si no se percibe su "utilidad inmediata" no es bien visto.

Así se llega a considerar la fantasía como "cosas de niños", sin tomar en cuenta que como técnicas de enseñanza puede ser utilizada para traducir en imágenes un material presentado verbalmente, haciendo más accesible y comprensible la información. La fantasía guiada, dice Linda Verlee (1986), es útil para fenómenos que uno no puede experimentar de primera mano, porque se escapan debido a su naturaleza abstracta.

Otro tipo de barreras lo constituyen las inherentes a la personalidad, las cuales pertenecen a los adolescentes y adultos, más que a los niños, por razones obvias. Nos referimos a determinadas técnicas de grupos o colectivas que pueden hacer temer el ridículo. El individuo piensa que se desvalorizará frente al grupo. Por supuesto, esto guarda correspondencia con la inseguridad por parte del sujeto.

En otra ocasión las mismas autoridades educativas conforman otra barrera al obligar al personal docente a cumplir estrictamente un programa instruccional en un tiempo determinado. Estos directores se ciegan ante los resultados negativos de la actividad docente y prefieren mantener un "status" a base de calificaciones altas y alumnos graduados, sin tomar en cuenta la calidad real del producto que se obtiene. Como consecuencia de ello no se inquietan ni permiten a su personal buscar alternativas de cambio porque para ellos tal necesidad no existe.

Ahora bien, es importante reconocer estas barreras para poder vencerlas. Cuando concienciamos el obstáculo, somos capaces de

superarlo. El experimentador es quien otorga las técnicas por lo tanto será capaz de salvar esos escollos que se le van presentando.

En cuanto a las normas, son variadas y han sido propuestas por diversos autores. En esta investigación sólo reseñamos aquellas que se consideramos de interés para la enseñanza de la literatura.

Según la profesora Linda Varlee (1986), experimentada en la materia, se puede trabajar con el pensamiento visual, la fantasía, el lenguaje evocador, la metáfora, la experiencia directa, el aprendizaje multisensorial y la música. Para la profesora Velia Bosch (1991), es factible un crecimiento del educando a través de: los juegos con la poesía, las varajas de adivinanzas con poesías, el teatrino para leer o inventar, el cofre de objetos para animar, el juego de memoria y percepción, el pozo sin fin para inventar y describir historias, la música y la pintura en juegos diversos. (Para una explicación detallada de la aplicación de estas técnicas se recomienda consultar la bibliografía directa).

Consideramos valioso el aporte que los investigadores hacen sobre el tema, pero no descartamos la posibilidad de fomentar nuestros propios ejercicios, partiendo del conocimiento real del entorno. El maestro conoce el alumnado, casi familiarmente descubre sus limitaciones y capacidades. Maneja, además, el conocimiento previo del contexto socio-económico del niño, por lo tanto es el más indicado para diseñar las estrategias pertinentes a su labor educativa. Lo importante es que esté ganado para el cambio, que tenga capacidad de lucha, que sea un docente creativo y sobre todo, estudioso de los temas que aquí abordamos. Si posee la plataforma teórica fundamental, habrá pasado la mitad del camino. Sin este marco referencial no hay debate, ni diálogo, ni solución posible a los múltiples problemas y deficiencia del sistema educativo, inscrito, lógicamente el planteamiento educativo dentro de un proyecto global de la sociedad deseada; desde nuestra perspectiva, una sociedad más justa, más humana, donde cada hombre, cada mujer pueda desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales, manuales y espirituales y ponerlas al servicio de la sociedad en su conjunto.

Dentro del proceso educativo el docente es elemento esencial, clave. Existe una convicción general de que la calidad de un sistema

educativo siempre estará relacionada y condicionada por la calidad de sus docentes y de que, en las mejores circunstancias, solamente podrá ser tan alta como la calidad de ellos.

Volviendo a las técnicas, es lógico pensar que cuando un alumno vivencia su aprendizaje, lo fija con mayor facilidad. No es igual escuchar una clase sobre los rasgos que caracterizan el teatro de William Shakespeare a presenciar la obra o mejor aún, representar cada personaje. Un adolescente jamás olvidará el carácter acusoso de Yago, la inocencia de Desdémona o la paranoia de Otelo, si lo viven en carne propia.

Es el caso de la metáfora, mediante conexiones precisas, ayuda a establecer un concepto nuevo porque se parte de lo ya conocido. En cuanto a la música, es un recurso ampliamente motivacional para todas las actividades que el maestro proponga. En la actualidad no es ningún secreto el que la armonía musical posee virtudes que inciden directamente en la personalidad del individuo.

En fin, la idea central, cuando diseñamos estrategias que estimulan el procesamiento de información a través de los hemisferios cerebrales, es que el alumno pueda aprender de diversas maneras, utilizando todos sus sentidos y no sólo la visión y la audición, como es lo acostumbrado. El hilo conductor de las técnicas en función de la creatividad es el hecho de que otorga a los alumnos una alternativa al enfoque analítico y verbal que dominan en las aulas.

Por otro lado, resultan divertidas, porque se alejan de lo rutinario, crean expectativas ante lo desconocido y mantienen el interés por la clase. No debemos olvidar que las aulas tienen que ser lugares de agrado, donde el niño quiera estar para descubrir cada día un mundo nuevo.

Actualmente existen numerosos cursos y talleres que intentan moverse bajo los parámetros del desarrollo de la creatividad. Pueden observarse dos tipos bien definidos:

- De solución de problemas y ayudar a pensar.
- Seminarios vivenciales.

En ambos casos se diseña sobre la base de operaciones cognitivas.

Para nosotros, los problemas del desarrollo de la creatividad se insertan en un sistema más complejo.

Desarrollar la creatividad implica desarrollar aquellos aspectos de la personalidad que están en la base de la creatividad. Para ello debemos tomar en cuenta fenómenos psicológicos implicados en el proceso creador, tales como:

- La motivación.
- Capacidades cognitivas diversas.
- Originalidad.
- Flexibilidad del pensamiento.
- Cuestionamiento, reflexión y elaboración personalizada (el sujeto tiene la capacidad de cuestionar, de problematizar en ese campo donde está inmerso).
- Apertura a la experiencia (sensibilidad que tiene el sujeto para manejar las situaciones).
- Capacidad para estructurar en el campo de acción y para tomar decisiones.
- Persistencia y laboriosidad (como rasgos de la personalidad, un poco de carácter estable de la motivación).
- Audacia, es decir, poder asumir riesgos.
- Autodeterminación (capacidad del sujeto de ser objeto y sujeto de sus propias decisiones).

Creatividad no tenemos todos, pero personalidad sí, de allí que debamos desarrollarla tomando en consideración los elementos psicológicos. Si desarrollar creatividad implica desarrollar personalidad, entonces incide, necesariamente, en el proceso creativo la funcionalidad de factores tales como: la familia, el contexto, los amigos, etc.

Los sistemas de comunicación donde el individuo se encuentra también resultan fundamentales para el desarrollo de la personali-

dad. En este sentido la actividad funciona como un método de comunicación. Un conjunto de estrategias de comunicación que contribuyan a desarrollar la creatividad, supone que la enseñanza de determinada asignatura esté diseñada de manera especial, pero no es la actividad por sí sola la que logra el cambio, es necesario ubicarla dentro de un marco totalitario que rodea al niño. Por ejemplo, es importante favorecer un clima creativo, que incluya a la familia, al docente, a los compañeros de clases y al entorno, en general.

Por último hay que considerar que todo cambio en educación es lento y todo proceso acumulativo. Parte de una élite consciente que detecta el problema y promueve la transformación. Posteriormente la idea se masifica en una toma de conciencia, hasta que, de hecho, produce una modificación de comportamientos, pero para llegar a ese punto deseado son muchos los obstáculos que se necesitan salvar y mucho el camino a recorrer.

Ahora bien, tomando en cuenta los factores desmotivantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la literatura y buscando vías alternas para tan noble oficio, nos hemos propuesto hurgar en las numerosas teorías sobre creatividad, y apoyarnos en ellas para diseñar algunas estrategias que consideramos válidas para incentivar el gusto por la literatura y, por ende, el amor por la lengua materna, porque el mejor modo de acceder a una auténtica educación es a través del arte. En el caso de la lengua, la literatura la contiene en su máxima riqueza por lo tanto llega al niño en su más absoluta belleza y le permite vivirla con placer. La literatura es un asiento principal del lenguaje y los estudios literarios no deben tener otro propósito que la relación espontánea de los estudiantes, como lectores, con las obras en sí. De lo anterior se infiere que el placer producido por la literatura conduce al gozo del lenguaje.

La palabra es capaz no sólo de crear estados de ánimos inexistentes, sino sentimientos nuevos tormentas de pasión, llamaradas del pensamiento (Rosenblat, 1976). Es en definitiva un arma para el privilegio del ser humano.

Tanto el lenguaje, como el arte pueden ser superior a la vida. El lenguaje nombra, distingue, caracteriza, enumera, reconoce rasgos, juzga y da vida a todo lo que expresa o evoca.

De tal manera la palabra tiene fuerza creadora y puede llegar hasta construir mundos. Por su puesto, ello depende del uso que el individuo dé a ese don único y divino, el cual puede liberarlo o alienarlo, según maneje sus competencias comunicativas.

Volviendo al tema específico de la creatividad, es necesario tomar en cuenta la estructura cerebral del ser humano. Como es conocido por todos, el cerebro está dividido en dos hemisferios: el derecho y el izquierdo. El primero procesa información simultánea, es poco usado y se considera, todavía, una "zona oscura" para los científicos. No obstante, se piensa que es en esa mitad del cerebro donde se realizan los procesos creativos. El segundo, es decir, el izquierdo permite reconocer cosas, se le llama el analítico y, frecuentemente, es el más usado en nuestro quehacer cotidiano. Por supuesto la complejidad de los hemisferios cerebrales deja por descubrir muchos aspectos diversos, sin embargo, sabemos que no actúan por separado, porque ambos están implícitos en los procesos cognocitivos. Su relación es estrecha y una división abrupta de ellos sería arbitraria. El hecho de que se considere el hemisferio derecho como posible fuente creativa radica en su percepción de imágenes totales y relaciones no lineales; percibe formas organizando las partes componentes en un todo.

En nuestras escuelas, generalmente el maestro se esfuerza para que sus alumnos asimilen una gran cantidad de información y para ello suelen trabajar con la exposición o el libro de texto, dejando de lado la experiencia directa de las vivencias. Cuando así lo hacen sólo proporcionan el manejo de información a través del hemisferio izquierdo y toman en cuenta la riqueza que acumula el lado derecho u oscuro.

Ahora bien, cómo actuar para enfrentar esta situación? Creemos que no se trata de una simple situación de técnicas, más bien se desea obtener un equilibrio que permita el desarrollo pleno del educando a través de la ejercitación completa de su cerebro. Los alumnos aprenden de diversas maneras y mientras más amplio sea el abanico de posibilidades que se le ofrezcan, en esa misma medida tendrán mayor oportunidad de aprendizaje. Es por ello por lo que deseamos ofrecer algunos ejemplos, pero con la advertencia, de que

no existen recetas para la enseñanza de la literatura. El éxito del trabajo reposa, en gran parte, en la riqueza imaginativa del docente, porque éste no podrá jamás formar alumnos creativos si él mismo no lo es.

Es importante señalar que las estrategias que se ofrecerán en este trabajo, pueden ser ampliadas, modificadas o alteradas, de acuerdo con las características del grupo con el cual se trabaja, porque no se debe olvidar que cada cerebro humano es tan único como una huella dactilar.

No hay dos cerebros que funcionen de manera idéntica, por ello cuando estamos en el aula nos enfrentamos a múltiples posiciones, diversos caracteres, tantos como alumnos tengamos por delante. A propósito de lo planteado, nos señala Linda Verlee (1986):

Los niños llegan a la escuela como gente integrada, con pensamientos y sentimientos, palabras e imágenes, ideas y fantasías. Muestran una intensa curiosidad respecto al mundo... el reto al que nos enfrentamos los educadores consiste en utilizar la riqueza que ellos nos aportan. Llegan con una mente bilateral. Debemos alentarlos a emplearla, a desarrollar ambos tipos de pensamientos, de modo que tenga acceso a la gama más amplia posible de capacidades mentales.

Tomando en cuenta lo anterior, presentamos el primer ejemplo

### **LA POESÍA A TRAVÉS DEL JUEGO**

Si existe un elemento motivante para un niño, ese es el juego, por lo tanto pensemos en una clase de lengua y literatura, donde se pretenda acercar al educando al texto poético.

Lo primero que se debe tomar en cuenta es el ambiente. Olvidense de las paredes frías del aula, de los pupitres en líneas y convierta su espacio en un salón festivo. Lo ideal sería estar en contacto con la naturaleza; pero si esto no es posible podemos trabajar con el decorado, sencillo pero sugerente. Un objeto distinto, nuevo, que guarde relación con el contenido del texto, despertará la imaginación de los pequeños, quienes deben estar, cómodamente sentados en semicírculo. La música puede ayudar para lograr una atmósfera relajan-

te. El empleo de la música como medio para la comunicación y la multiplicación de estados de conciencia, no es nulo. Desde las épocas más remotas el hombre ha atribuido virtudes especiales a la música para su beneficio. De hecho existe una disciplina conocida bajo el nombre de musicología cuyo objetivo, según el profesor español Manuel Serrano, es ayudar al crecimiento espiritual del ser humano. El método fue elaborado por el filósofo y musicólogo rumano George Balan, quien descubrió cómo aumentar la concentración a través de la música. Se trata de escuchar repetidas veces un fragmento musical e ir reconociéndose en él sintiéndolo. En la medida en que este proceso se suceda en esa misma medida se va desarrollando la atención, la concentración, la sensibilidad y la capacidad auditiva. Sobre esta propiedad de la música nos dice Isabela Harranz en su artículo: "El mundo prodigioso de la música" (S/F), lo siguiente:

La idea de que el poder de la música, especialmente la palabra entonada, puede influir en el curso del destino humano e incluso en el orden del universo se remonta a la música de los Vedas. El filósofo chino Confucio creía que si la música sublime y hermosa prevalecía en un reino, así florecería la sociedad tanto en prosperidad espiritual como material, pero si la música se alteraba, ocurrirían cambios sociales... El músico y escritor británico Cyril Scott, señalaba que cada innovación en el estilo musical ha sido seguida invariablemente por otra en la política y en la moral.

Hoy día la música viene siendo utilizada por algunos terapeutas para armonizar estados de ánimo en sus pacientes. Así, existen selecciones hechas para liberar la tensión, para calmar y relajar, y en sentido general, lo cierto es que la música le otorga al hombre esquemas más saludables de pensamientos, sentimientos y acción y se constituye en un valioso recurso para la enseñanza.

Volvamos al aula en nuestras escuelas caraqueñas. Estamos ante los alumnos de un quinto grado y nuestro objetivo será acercarlos comprensivamente a la lectura de un texto poético. Les motivamos a vivir con nosotros una aventura en el mar. Se trata de un viaje y debemos prepararnos para abordar ese barco que nos espera. La música imitará el ir y venir de las olas, nos permitirá escuchar cuando se rompen las olas en las rocas. Los niños cerrarán por un instante los ojos e imaginarán que están en alta mar. De pronto descubrimos que nos acompaña un capitán (en este caso se trata del poeta

cubano Nicolás Gullén, previamente presentado por el educador), toma el timón y comienza a navegar. Este momento es propicio para iniciar la lectura con naturalidad, armonía y sin exagerar la entonación. Lentamente van fluyendo las palabras para acercarnos al texto:

*La sangre es un mar inmenso  
que baña todas las playas:  
sobre sangre van los hombres,  
navegando con sus barcozas:  
remax, que remax, que remax,  
nunca de remar descansan!*

A medida que el docente lee marca las frases y el verbo se diviniza construyendo un mundo: el de la fantasía, el de la imaginación:

*Al negro de negra piel  
la sangre el cuerpo le baña;  
la misma sangre, corriendo,  
hierve bajo carne blanda.  
Quién vio la carne amarilla,  
cuando las venas estallan,  
sangrar sino con la roja  
sangre que todos sangran!*

A estas alturas de la clase ya no deberían existir las áridas paredes. Las imágenes recorren sin cesar el pensamiento de los niños. Algunos expresarán lo que sienten, otros interrumpirán para emitir sus propios juicios. El docente canalizará sus inquietudes hacia el contenido del poema, pero no pondrá frenos ni criticará a sus alumnos.

*El sol sale cada día,  
va tocando en cada casa  
da un golpe con su bastón  
y suelta una carcojada!*

*Que salga la vida al sol!*

*La vida vida saltando  
la vida suelta y sin vallas,  
vida de la carne negra,  
vida de la carne blanca,  
y de la carne amarilla  
con sus sangres desplegadas...*

La poesía ha hecho el milagro, todos navegamos con nuestro hermano negro, nuestro hermano blanco, nuestro hermano indio. Los chicos viven la atmósfera marina, sienten por sus venas la sangre de la raza y usted puede escucharles, expresar con libertad sus emociones al respecto.

Divida, ahora, a los alumnos en tres pequeños grupos. Entregue a cada equipo, al azar, algunas cintas donde se han transcrito los versos del poema. Permita que un integrante por equipo lea las cintas que les correspondieron para que el resto de sus alumnos persiba el contenido total. Cada equipo intentará armar una estrofa y, posteriormente, se armará el poema completo con la participación de todos, guiados por el profesor. Para ello, podemos utilizar un franelógrafo o la pared y cinta adhesiva.

Los niños irán descubriendo el orden de los versos en cada equipo y luego la sucesión de estrofas con todo el curso. Al aunar esfuerzos para encontrar el orden estarán acercándose al contenido.

Por otro lado, la actividad se les presentará como un reto porque cada uno tratará de llegar al final y se motivarán, como en un juego, a seguir adelante hasta completar su poema. ¿El final? Depende de la creatividad del docente. La lectura global por parte de los niños marca la pauta del éxito y, lo que cada uno pudo captar, hacer suyo y expresar libremente, junto con sus compañeros, le permitirá vivir la poesía, jugar con la palabra, sentir la fuerza del verbo, disfrutar la magia de lo escrito y, en definitiva, desarrollar su imaginación sin dejar de percibir la realidad que lo circunda. Como actividad complementaria los niños pueden escribir sobre sus experiencias con respecto al tema tratado.

Al poner en práctica esta técnica estamos facilitando el trabajo a través de ambos hemisferios cerebrales, pero con mayor fuerza en el lado derecho. Para apoyar nuestra afirmación referiremos a las palabras de la investigadora Linda Verlee (1986).

Aunque la música puede ser procesada en cualquier hemisferio, la mayoría de los oyentes parecen utilizar su hemisferio derecho, por lo que incluiremos la música como "técnica del hemisferio derecho"... Algunas técnicas que representan maneras de procesar información relacionadas con el hemisferio derecho serían: pensamiento visual, fantasía, lenguaje evocador, metáfora, música y aprendizaje multisensorial.

Sin duda alguna, al emplear esta estrategia, usted logrará que sus alumnos disfruten la poesía, la vivan, la sientan y, lo que es más importante, deseen repetir la experiencia con otros textos. No se trata de dar información sobre el nombre de los versos por el número de sílabas o de cada estrofa utilizada, la idea central es motivar al niño por la lectura, pues cuando este interés nace, la información llega después por iniciativa propia. Si la clase se da a la inversa, es decir, facilita información sobre la métrica a través de la exposición o el conteo mecánico de las sílabas, el chico se ahuyenta de la lectura por aburrimiento natural.

Lo que queremos dejar sentado es que a través del juego los alumnos aprenderán lo que el docente desee, porque no estudiarán para memorizar, vivirán su aprendizaje y lo que se aprehendemos a través de la experiencia, resultará difícil de olvidar. Por otro lado, ellos estarán desarrollando su potencial creativo, ya que, según Logan V. y Lilian Logan (1980), atraviesan por las siguientes facetas del proceso creativo:

**Cognición:** El adulto proporciona el clima para la expresión.

**Concepción:** El adulto estimula y el niño crea.

El niño juega con sus ideas y las organiza.

**Combustión:** El niño crea.

**Consumación:** El adulto orienta y el niño con su ayuda termina el trabajo.

**Comunicación:** El adulto escucha, con interés, y contribuye a la publicación de la obra.

El niño comparte su creación, si lo desea.

Y de esta forma, el docente estará cumpliendo con su rol, ya que está involucrando al niño en la lectura y discusión amena de la misma. Además, despertará y canalizará la actitud crítica de los educandos.

La estrategia que acabamos de transcribir es sólo una entre las múltiples posibilidades que se le ofrecen al docente para trabajar

con la poesía. Ejemplos de nuestra afirmación son las propuestas de la profesora Velia Bosch (1991), quien habla de jugar cartas con las adivinanzas, construir un ciempiés o buscar frases perdidas en un pozo. Para Linda Verlee (1983) es posible trabajar con la metáfora de manera creativa. Nos dice que la misma juega un papel importante en las clases de lengua y literatura porque son productos del pensamiento asociativo y pueden ser comprendidas a partir de éste. He aquí sus palabras textuales:

El pensamiento metafórico es divertido, y no tan sólo efectivo. Los educadores que lo han utilizado comunican que los alumnos disfrutaban con las lecciones metafóricas y se sienten estimulados por ellas. Es un estilo de educación lógico, predominantemente verbal, hay poco lugar para el juego mental, pero sabemos que la capacidad para jugar con ideas y conceptos es básica para la resolución de problemas y la creatividad. La metáfora permite que este tipo de juego tenga lugar como parte del proceso de enseñanza, e incluso los alumnos carentes de orientación académica, responden a su atractivo.

Otra de las técnicas propuesta por esta autora, dentro del pensamiento visual, y que nos atrae para trabajar con poesía, es la construcción de "Mandalas" (antigua forma de expresión artística religiosa en las culturas orientales). No hay reglas para "jugar" con las Mandalas. Normalmente se pide a los alumnos que dispongan en un círculo las imágenes creadas. La idea central irá en el centro y las restantes dispersas, de acuerdo con la importancia que les da el creador, es decir, el educando.

Este ejercicio es recomendable para adolescentes y funciona bien con textos de hondo contenido temático. Nuestra experiencia al respecto, la realizamos con el poema INSTANTES de Jorge Luis Borges, y con un curso de 4º año, especializado en ciencias. El objetivo era acercar comprensivamente a los alumnos a la expresión artística de un autor reconocido. Para iniciar el trabajo, el profesor organizó subgrupos, tomando en cuenta factores cognitivos de los estudiantes para lograr que éstos fuesen heterogéneos y se tolerasen diversos enfoques del problema. A continuación se crea una atmósfera de tranquilidad, de armonía, con ayuda de la música. Cuidando la entonación, el docente leerá dos veces el material. Se ofrece un es-

pacio para escuchar las apreciaciones de los estudiantes, respetando toda idea, sin condenar ningún juicio a fin de lograr una seguridad psicológica. La atmósfera creativa es segura cuando las críticas y las barreras son reemplazadas por oportunidades para todos de emitir cualquier juicio o sugerencia sin temor a la evaluación o al fracaso. Así se respeta la iniciativa, se considera bienvenido todo rumbo nuevo, todo intento de exploración mutua, de manera que la experiencia compartida sea aquella en la que cada uno aprende no sólo como individuo sino de los demás. Si se trabaja en equipos, la experiencia resulta excitante y divertida. Por otro lado, se desarrolla la capacidad de utilizar positivamente los errores cometidos, aprendiendo a detectarlos, a reconocerlos y usarlos como fuentes hacia niveles superiores de desempeño.

Al terminar la etapa del diálogo, después de oír el poema, se indica a los alumnos que pueden construir sus "Mandalas" sobre la base de las ideas que han captado. Para ello, deben dibujarlas, sin importar la calidad de los gráficos, lo que realmente cuenta es que se sientan identificados con las ideas plasmadas. Pueden colocar la que consideren más importante en el centro y el resto según sus propias inquietudes. En la práctica, este ejercicio nos dio resultados sorprendentes. Todos los chicos deseaban interpretar sus «Mandalas» y se esforzaban para hacerse comprender. Cada uno tomó una posición frente al problema de la existencia humana, la muerte y la fugacidad de la vida. Eran capaces de mantener sus puntos de vista y de argumentarlos con visión crítica.

Para complementar el trabajo se les preguntó si era posible redactar el contenido de los dibujos. ¿Qué obtuvimos?. Poemas, cuentos, reflexiones y hasta ensayos breves sobre el problema en cuestión y todo ello en medio de un clima de alegría, de juego, de descubrimientos.

Pensamos que en una clase, como la aquí descrita, se permite un mejor y mayor acercamiento a la obra de un artista, despierta interés en los lectores y desarrolla su capacidad creativa. Es importante señalar que el profesor debe ser un ejemplo viviente de creatividad en acción. Sólo quien es creativo y experimenta en sí mismo el com-

plejo proceso de la creación, puede facilitar la creatividad en los demás, entender lo que están experimentando los otros y lograr que confíen en él como persona competente ante el reto creativo.

### **LA NARRACION: OTRA POSIBLE VIA PARA MOTIVAR LA LECTURA**

En una escuela hay diferentes docentes, alumnos y familiares. Si logramos conocer ese grupo, podemos comprenderlo para hacer posible su trascendentalidad. Es probable que lo planificado para esta escuela no sea aplicable a las demás, pero ello es correcto porque un niño del alto Apure tiene intereses distintos de los del niño caraqueño. Se lo impone el medio y sus necesidades. De allí la importancia del contexto. Si obviamos el entorno, obviamos la esencia en cuanto a su simbología, a lo que representa en sí. Creemos que parte del fracaso de la educación, está en que el educador dejó de pensar para encerrarse en la cotidianidad. La escuela es la que forma, pero si la escuela no tiene maestros para formar, ¿qué va a formar?. Insistimos en esto porque ninguna estrategia será válida ni efectiva sin un docente creador.

Partiendo del optimismo que nos otorga el cambio que se viene produciendo, como consecuencia de los estudios sobre creatividad, vamos a proponer un ejercicio que nos parece factible para motivar la lectura y desarrollar la imaginación en alumnos de un 3º grado de la Escuela Básica.

Para esta ocasión seleccionamos el cuento LORD REX, EL LEON ENVIDIOSO, escrito por David Mckee y denominado la actividad: ¿quién arma el león?.

En primer lugar, se informó a los niños que realizaríamos un juego, y que el mismo consistía en probar su ingenio para descubrir, con la ayuda de pistas el título de un cuento. Para el efecto se diseñaron seis estaciones y cada una se escondió en piezas de un gran rompecabezas, el cual contenía el título del texto sobre la figura de un león. El punto de partida era el aula y la última estación, la biblioteca. El curso se subdividió en tres grupos para facilitar el trabajo y

se controló el tiempo en que cada equipo culmina su tarea. Cuando todos llegaron al final, contentos por tener todas las piezas, se sentaron en semicírculo, armaron sus rompecabezas y comenzaron a preguntar quién era Lord Rex. El maestro les indicó que les relataría la historia como premio. Para llevar adelante la narración oral, el docente ha preparado con antelación el material. Ha descubierto en él valores estéticos y rasgos que suelen gustar a los niños. Traslada, imaginariamente, a éstos al lejano lugar donde ocurren los hechos y ayudándose gestualmente comienza a contar.

En el transcurso del relato, los alumnos tienen la oportunidad de intervenir libremente, pueden discrepar y aportar ideas para una posible solución al conflicto: la envidia y la baja autoestima. Como actividad complementaria, los chicos dramatizaron el texto, seleccionando su personaje y, finalmente, elaboraron sus propios relatos, los cuales compartieron en forma oral con el grupo, además, publicaron en un periódico mural, preparado al efecto.

Es importante destacar el valor de la motivación para lograr que los educadores deseen crear sus propias historias. Para ello, el educador debe manejar técnicas de dinámica grupal, facilitar la comunicación entre los miembros del grupo y ser receptivo a la retroalimentación que le ofrece el propio grupo. De esta manera, se constituirá él, en sí mismo, como persona, en un recurso para ser utilizado por los niños.

Si aceptamos que la adquisición de información y de conocimiento no es el producto final de la educación, sino el formar futuros ciudadanos que sean solucionadores efectivos de problemas personales, capaces de hacer buenas elecciones, tomar buenas decisiones, capaces de crear soluciones rápidas a diferentes conflictos, entonces, facilitando un aprendizaje creativo estaremos desarrollando capacidades en el alumno que le permitirían continuar aprendiendo por su cuenta, acerca de cómo tratar con numerosos eventos desconocidos y no predichos de antemano, sucesos que implican un reto y un desafío.

Tanto en ésta, como en las dos experiencias anteriores logramos como fruto del proceso, un producto nuevo (la expresión escrita de los alumnos), nacida de la calidad única de ellos y de su medio am-

biente. La creatividad es el resultado tanto de lo sistemático como de lo artístico, por ello surge igual tanto en las artes como en las ciencias. El producto del pensamiento creador puede ser nuevo para la sociedad o para la persona que lo produce, pero lo esencial es que cause gozo a su creador.

Estamos conscientes de que las experiencias aquí tratadas carecen de un apoyo estadístico para validarlas desde el punto de vista científico, no obstante demostraron responder a los requerimientos de las teorías sobre creatividad ampliamente conocidas hasta ahora y tienen validez en la medida en que pueden representar un estímulo para que los docentes comencemos a hacer el trabajo de otra manera, más de acuerdo con las necesidades imperiosas de nuestro pueblo.

## **CONCLUSIONES**

1. La educación no ha estado a la altura de las circunstancias. Todavía existen niveles apreciables de analfabetismo funcional, persistentes problemas de repitencia, deserción y deficiente preparación estudiantil. Todo lo anterior supone una revisión crítica de los diferentes factores que han sido responsables por tan lamentables resultados en el campo de la educación. Tal revisión debería hacerse a la luz de un nuevo modelo de desarrollo que garantice el logro de los objetivos propuestos.
2. La investigación educativa que se realice debe contribuir a la clarificación de los problemas educativos existentes y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y al aprendizaje escolar.
3. Una educación orientada hacia la mejora social debe tomar en consideración la formación de personas creativas, con iniciativa, capaces de buscar la solución a los problemas que se le enfrentan.
4. Los escritos sobre personalidad creadora demuestran que la creatividad no se aplica sólo a los genios ni guarda obligada

relación con Coeficientes Intelectuales. En todos los ámbitos de la actividad humana donde se manifieste innovación valiosa, habrá creatividad.

5. La capacidad creativa comienza las grandes obras, pero se necesita del esfuerzo para acabarlas. De lo anterior se infiere el que la creatividad resulte de un trabajo constante.
6. La educación para la creatividad no sólo se concibe como un equilibrio entre el conocimiento, la afectividad y la acción. Enseñar a pensar, a sentir y a tomar decisiones es fundamental si queremos forjar una atmósfera creativa en nuestras aulas.
7. La formación del pensamiento crítico y el desarrollo de la creatividad son los objetivos más frecuentes en los planes de estudio. Sin embargo, los menos cultivados y los más perseguidos cuando afloran voluntariamente. Cuando un docente creativo ejecuta acciones tendientes a despertar inquietudes en el alumnado, en la escuela tradicional se la interpreta como revolucionario, anárquico y hasta desestabilizador del sistema. Ello, sin duda, es muestra del desconocimiento de la materia por parte del cuerpo directivo, quienes ven alterada la rutina del programa impuesto por el Ministerio de Educación, sin percatarse del contenido subyacente de los mismos que orientan hacia un nuevo trabajo, hacia una docencia creativa.
8. Es importante considerar la etapa motivacional para que el proceso creador se produzca. Sin este paso previo es imposible obtener resultados positivos en el acto creador.
9. La literatura para la infancia constituye un recurso valioso para desarrollar la creatividad y la imaginación.
10. La enseñanza de la literatura debe convertirse en un pilar básico para derribar la deshumanización existente y propiciar un individuo creador, crítico, capaz de conducir los caminos de su propio país.

11. Es necesario rescatar la literatura y otorgar su justo valor como instrumento válido en la formación de los individuos, porque se proyecta sobre una problemática vital de los mismos, sirve para transformar la realidad y, a la vez, es vehículo de goce y placer estético.
12. La realidad de la enseñanza de la literatura, en nuestro país, nos pide, a gritos, el cambio. Nuestra experiencia nos dice que sí hay alternativas para hacer de la docencia un trabajo creador.

Lo importante ahora, es enfrentar la problemática con soluciones factibles. Los retos planteados son muchos, sólo tenemos que asumirlos.

13. Por último, deseamos señalar que estas notas pretenden despertar el interés, para que se realice un esfuerzo conjunto, educativo e institucional a fin de lograr la formalización de los estudios en este campo.

La creatividad, vinculada al estudio de la literatura tiene mucho que dar, el camino de la investigación está abierto para que, en un futuro no lejano, las clases de Lengua y Literatura, tengan otro matiz.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Arons, A. B. (1979). "Some Thoughts in Reasoning Capacities Implicitly Expected of College Students". En: *Cognitive Process Instruction*, Edit. Por J. Lochhead y J. Clement. Philadelphia.
- Abreu, Emilio (1967). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. México. Edit Oasis.
- Adler, A. (1959). *Problems of Neurosis*. Routledge, London.
- Aponte, N. (1980). "Lenguaje y Creatividad". En: *Cuadernos de Educación* N° Extraordinario. Caracas. Mayo.
- Beaudot, A. (1973). *La Creatividad en la Escuela*. Studium, Madrid.
- (1980). *La Creatividad*. Narcea, Madrid.

- Bettelheim, Bruno. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*. Crítica Barcelona.
- Blay, A. (1973). *La Personalidad Creadora*. Dharma Barcelona.
- Bosch, Velia. (1991). *A Bordo de la imaginación*. Alfadil, Caracas.
- Castro, C. (1980). *Didáctica de la Literatura*. Anaya, Salamanca.
- Crawford, R. (1980). "Las técnicas de la Creatividad". En: Davis y Scott. *Estrategias para la creatividad*. Paidós. Buenos Aires.
- De La Torre, Saturnino (1982). *Educación en la Creatividad*. Narcea Madrid.
- González, F. y Mitjans, Albertina (1988). *La Personalidad, su educación y su desarrollo*. Edit. Pueblo y Educación. La Habana.
- Heller, M. (1993). *El Arte de Enseñanza con todo el Cerebro*. Biósfera, Venezuela.
- Herranz, Isabela (s/f). "El mundo prodigioso de la música". En: *Revista de Musicología*. Caracas, Venezuela.
- Rosenblat, Angel (1976). *El sentido Mágico de la palabra*. Caracas, UCV. Ediciones de la Biblioteca.
- Verlee de Sánchez, Margarita Linda (1986). *Aprender con todo en cerebro*. Edic. Martínez Roca España.
- Whimbey, A y J. Lochhead. "Problem Solving and Comprehension". Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum. 1986.

#### **BIBLIOGRAFIA DIRECTA:**

- Roges, J. L. *Instantes*
- Guillén, Nicolás. *Poema con Niños*
- Mackee, David. *Lord Rex, El León Envidioso*.

## **La obra como objeto del derecho de autor**

**RAUL MILLÁN H.**

Dpto. de Castellano, Literatura y Latín  
IPC - UPEL

### **1. De la Obra: hacia una caracterización general.**

En su *Diccionario de uso del Español*, M. Moliner registra más de una docena de acepciones comunes del término. En verdad, la palabra obra posee un espectro semántico muy amplio. Usualmente es posible hallarla en diversos contextos referenciales con significados diferentes: es correcto decir, por ejemplo, obra hidráulica, obra misericordiosa u obra social. En latín el vocablo *opera* significa trabajo, actividad labor. *Lato sensu*, la noción de obra se extiende a toda cosa durable hecha por alguien, desde el arreglo en un edificio o una carretera, pasando por el trabajo artesanal o la producción intelectual, hasta ciertas acciones calificables moralmente o realizables conforme al fuero interno de la persona.

En el dominio del Derecho de Autor, la doctrina se ha encargado de reducir la polisemia del vocablo, limitando su extensión únicamente a las producciones del intelecto humano. El *Glosario de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual* define la obra como "toda creación intelectual original expresada en forma reproducible". Fácilmente se infiere que no toda actividad o labor es obra desde el

punto de vista del Derecho autoral. Aquí se trata esencialmente de una elaboración del ingenio o del intelecto, es decir, de un producto que no tiene tangibilidad o entidad material palpable. Y por ello requiere indefectiblemente de una forma expresiva original para la adecuada protección jurídica de su creador.

El Derecho de Autor custodia toda manifestación del ingenio en el campo artístico, literario o científico siempre que revele la originalidad del creador. Obra artística es cualquiera de las que el hombre crea y ejecuta en la pintura, música, escultura, cinematografía, arquitectura, etc. Las producciones (orales y escritas) llevadas a efecto en el terreno de la historia, la filosofía o la oratoria, así como en el ámbito de la novela, el cuento, la poesía, el ensayo, el teatro y demás especies, constituyen la obra literaria. Es obra científica la que aborda una disciplina del conocimiento humano, particularmente con fines sistemáticos, críticos o de investigación. Cuando se concreta por el escrito, la obra científica se cuadra en el campo literario y cuenta con la protección del Derecho autoral. Pero cuando se manifiesta en otra forma material - como diseños de artefactos, maquinarias e instrumental de laboratorio - se orienta en su tutela jurídica por el camino del Derecho de Propiedad Industrial.

El Derecho del Autor ampara la obra por el solo hecho de serlo, para lo cual no hacen falta formalidades registrales. Contrariamente, en el Derecho de Propiedad Industrial se protege la obra en función de su novedoso valor comercial o mercantil. Y son necesarios la patente y el registro público para ejercer las facultades legales correspondientes. En la esfera del Derecho autoral, decíamos, se concibe la obra como un producto original de la inteligencia sin importar su destino, mérito o utilidad. La obra de ingenio no está orientada a resolver las urgencias planteadas por el progreso dinámico de la industria y el comercio. Sin embargo, salvo excepciones legales expresas, el Derecho de Autor no es incompatible con el ordenamiento jurídico de la propiedad industrial en lo que respecta a las protecciones y garantías sobre la obra. Solo que el Derecho autoral brinda una genuina tutela a la creación intelectual sin necesidad de formalidades notariales, y el registro (en caso de que exista) no tiene efecto constitutivo del derecho.

El Derecho de Autor tiene un doble contenido: uno de orden patrimonial y otro de carácter moral. Ambos se concretan por el sólo hecho de la creación de un objeto incorpóreo de naturaleza intelectual: la obra. Mas la tutela legal no se circunscribe solamente a las obras literarias, científicas o artísticas plasmadas en libros, cuadros, discos u otros soportes tradicionales. Antes bien, la protección abarca un amplio radio de formas reproducibles vinculadas incluso a las más sofisticadas tecnologías como son los programas cibernéticos o las bases de datos. Por una parte, el Derecho de Autor es un ordenamiento normativo destinado a proteger a los creadores de obras de ingenio, concediéndoles la facultad de explotarlas y disponer de ellas a voluntad ( por contrato, licencia o testamento ). Y por la otra, es un sistema que establece la tutela a la obra misma como manifestación del intelecto, independientemente de sus valores intrínsecos y del soporte material en que se expresa. En el fondo, su finalidad es proteger el talento creativo original, garantizando al autor un beneficio pecuniario y un reconocimiento moral.

En el plano positivo, la obra es acto y no potencia en el sentido aristotélico de los términos. En realidad, la obra no puede ser concebida como una entidad probable o contingente en virtud de su impalpable idiosincrasia intelectual. Es necesario que el pensamiento adquiera actualidad para ser objeto de la tutela del Derecho del Autor. Como diría L. Hjelmslev (1974), extrapolando los términos de la teoría del lenguaje, el Derecho protege la forma actual y no la substancia virtual de la creación.

Las obras literarias, musicales o plásticas, por ejemplo, se actualizan mediante unas codificaciones estéticas donde se distinguen, a cierto nivel de abstracción, dos planos autónomos: la expresión y el contenido. La expresión es el signo, vehículo o señal fácticos en que se manifiesta concretamente el pensamiento. A su vez, el contenido es el enunciado conceptual inherente a la creación. Ambos aspectos se presentan relacionados solidariamente en el momento de la actualización de la obra (en todo caso, su distinción obedece a fundamentos epistemológicos elementales). El Derecho autoral excluye la protección de los pensamientos o ideas eventuales, o sea, aquellos que aun no se han articulado en el plano del contenido de una obra.

Dicho con otras palabras, el Derecho de Autor solo tutela la forma concreta en que el pensamiento se materializa mediante un signo determinado.

En instancia última, en el campo de las ideas no existe la propiedad privada. El Derecho establece una auténtica custodia de los contenidos actualizados bajo la forma de una expresión personal, que pone en evidencia la originalidad del autor, requisito indispensable para la tutela jurídica.

El art. 5 de la *Ley sobre el Derecho de Autor* establece expresamente la protección de la obra por el solo hecho de la creación, sin necesidad especial de registro. La obra se presenta como un acto gratuito que no requiere de respuestas. Mas aún: no son necesarias la divulgación ni la publicación para la existencia del Derecho, como indica el art. 6 *ejusdem*, lo cual no es del todo satisfactorio o acertado, al menos desde el punto de vista teórico.

Se sabe que los secretos hacen daño a la ciencia. En el campo científico, el éxito se adjudica al primero que publique un descubrimiento aunque no fuere el autor. Este hecho es aceptado universalmente a pesar de las injusticias que pudiese acarrear, como en los casos de K.W. Scheele en relación con el descubrimiento del oxígeno y J.C. Adams con respecto a la publicación de los datos que comprobaban la existencia del planeta Neptuno.

En el fondo, la obra es un bien inmaterial apto para ser reproducido, y cuya finalidad legítima es la lectura, la audición o la contemplación. Una vez que ha salido de manos del creador, la obra se incorpora a una continuidad de usuarios que van descubriéndola y configurándola progresivamente. La obra sin usuarios es sólo obra en potencia. El *Réquiem* de Mozart, *exempli gratia*, no tendría una verdadera configuración de obra musical si nadie hubiese llegado a conocerlo. Para la teoría de la comunicación, la obra es un recurso que garantiza su existencia a partir de la mutua implicación establecida entre el autor que la produce y el usuario que la consume. En la misma dirección, desde una perspectiva semiológica, la obra es un acto comunicante imposible de concebir sin la presencia de un receptor que lleve a efecto la decodificación. El Derecho de Autor simplemente soslaya estas posibilidades teóricas.

De todos modos, el autor posee el universo de los derechos, al margen de quien tenga en sus manos la propiedad del soporte material en que se halla expresada la obra. Efectivamente, los derechos de explotación corresponden sólo al autor o a la persona a quien éste los haya cedido. Quien compra un disco no adquiere la facultad de copiarlo o difundirlo públicamente. Así, el autor es titular de los derechos morales y patrimoniales relativos a la obra, independientemente de la persona que tenga la posesión de la cosa.

Hay obras con soporte único - como ciertas manifestaciones de las artes plásticas y espaciales: cuadros, esculturas, cerámicas, etc.- que pueden ser exhibidas libremente por su propietario sin vulnerar los derechos de autor. Pero este es un caso excepcional. Normalmente, según dijimos, el comprador de un libro no adquiere *ipso facto* el derecho de explotación sobre la obra. Cada segmento de la cadena de comercialización debe ser autorizado y pagado, bajo riesgo de poner en movimiento los aspectos punitivos de Derecho autorial: indemnización por daños, remoción y destrucción de copias, prisión.

No obstante, en ciertos casos se permite lícitamente la utilización de la obra sin pagar los derechos de autor: en el ámbito doméstico, en el curso de ceremonias religiosas y actos oficiales en que el acceso al público sea gratuito, y en los centros de enseñanza cuando no haya intereses lucrativos de por medio, esto es, con fines didácticos y científicos conciliables con el derecho a la cultura. Estas excepciones son de interpretación restrictiva y otra modalidad diferente de comunicación debe ser pagada al autor o autorizada por él.

En síntesis, siguiendo la doctrina elaborada por R. Antequera Parilli (1994), la obra presenta las características que se detallan a continuación: 1) Es un producto del talento creativo del ser humano que se manifiesta particularmente en el terreno científico, artístico o literario; 2) Goza de protección legal, al margen de su utilidad, importancia o forma expresiva; y 3) Debe ser original. De esto último, propiamente, trataremos en el acápite siguiente.

## 2. **Derecho de la originalidad: imitaciones, traducciones, versiones, adaptaciones, compilaciones y arreglos.**

En sentido etimológico, es original la primera manifestación de varias cosas que proceden sucesivamente una de otra. Por extensión, el término se aplica a las obras que no son copia o repetición de una creación anterior. En rigor, la obra que se expresa por primera vez es original u originaria al mismo tiempo.

La originalidad no es novedad. Esta última resulta muy difícil de lograr en nuestros días. Actualmente, los avances operados en el campo de la computación y informática podrían conllevar una redefinición del concepto mismo de la novedad. Tomando en cuenta las dificultades ostensibles de una novedad estricta, los antiguos formularon el célebre adagio *nihil novum sub sole iacet*. La novedad absoluta es más objetivo de la tecnología que de la literatura y el arte, es decir, corresponde más a los propósitos del inventor que del artista. Además, la ejecución de lo novedoso, por sí misma, no implica la creación de una obra o ingenio.

Sin duda, la gran fuente de la originalidad está en la misma individualidad del autor. El es quien impone a la obra su fisonomía particular en una modalidad sugestiva e inconfundible: el estilo propio. Al respecto, R. Antequera Parilli (1994) dice: "La originalidad, como requisito existencial de la obra, consiste en el sello personal que del autor le imprime a la forma de expresión de producción intelectual". Comúnmente, esa exhibición singular del ingenio, con más peculiaridad de forma que de contenido, recibe el nombre de originalidad. Sin embargo, es posible la manifestación de un pensamiento ya concebido con anterioridad, en todo o en alguno de sus aspectos, pero matizado con elementos personales que le dan un carácter propio. En nuestra opinión, la originalidad es la impronta característica que el autor le imprime tanto al contenido como a la expresión de una obra de ingenio.

Visto así, una obra puede llegar a ser original sin ser novedosa. Quizás el verdadero tenor de la originalidad reside en una serie de modificaciones a las ideas y a su forma de comunicación. Esas variaciones que producen originalidad se encuentran en germen en la

imaginación, la fantasía y la sensibilidad del creador. Estas facultades operan asociativamente en la elaboración de productos intelectuales sin esfuerzo visible ni marcadas referencias directas.

Según se dijo, la originalidad es una condición fundamentalmente subjetiva que afecta el contenido y sobre todo a su forma de expresión. Cuando llega a faltar esa condición y el pensamiento ha sido expuesto por otros autores, dicese que la obra contiene lugares comunes. La frase "todos hemos de morir algún día" encierra un contenido banal. Mas un verdadero creador como Jorge Manrique, al conjuro de sus facultades literarias, expone en forma esencialmente original ese enunciado de gran trivialidad:

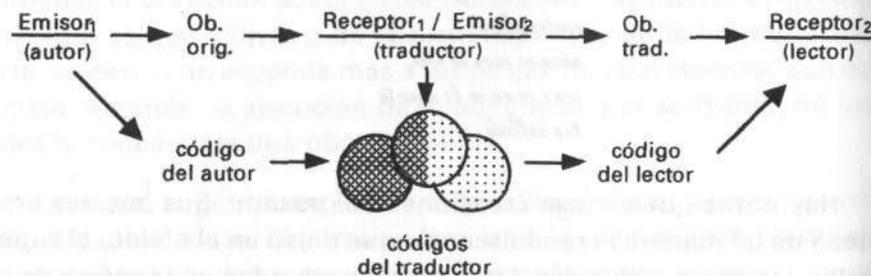
*Recuerde el alma dormida,  
avive el seso y despierte  
contemplando  
cómo se pasa la vida,  
cómo se viene la muerte  
tan callado.*

Hay obras que evocan creaciones del pasado. Sus autores emplean de tal manera la reminiscencia que dejan en el olvido, al superarlas, las obras originales. Los ejemplos abundan en la esfera de la creación estética en general. Si la remembranza destaca una diferente modalidad creadora, existe entonces la propia originalidad. Asimismo, la imitación tampoco incluye la originalidad siempre que sea discreta y la lleven a cabo autores con estilo propio. Nadie discute la originalidad de la oda *A la vida retirada* de Fray Luis de León, hecha a imitación del *Beatus Ille* de Horacio. De igual modo, todos coinciden en afirmar los valores originales de *La oración de todos* de Bello, admirable ejercicio imitativo del poema de Victor Hugo *La priere pour tous*.

Caso muy diferente es el plagio. El plagio es un auténtico pirata del pensamiento y la palabra. No actúa bajo el impulso de una discreta imitación o de una simple reminiscencia. Al contrario, emplea deliberadamente materiales ajenos, reproduciendo sin modificaciones substanciales el contenido ya expresado por otro, y en su

propia forma. Demostrado el plagio, el infractor es posible de sanciones penales en razón de la criminalidad del acto.

En sentido estricto, son producciones no originales (o mejor dicho: no originarias) las traducciones, versiones, adaptaciones, arreglos y compilaciones. Estas son creaciones derivadas a partir de una obra preexistente protegida o no por el Derecho Autoral. Se sabe que la traducción es importantísima para la divulgación del pensamiento científico, cultural y literario. Por lo común, consiste en trasladar un escrito de una lengua a otra sin dejar de atenerse al significado general. Y existe gran dominio del idioma propio y del extranjero, en un doble proceso de codificación y decodificación, que podemos representar de la manera siguiente, según el modelo de M. Bense y E. Walther (1975):



En realidad, quien lee la *Odisea* no percibe las metáforas ni los hexámetros de Homero, sino las metáforas y los registros verbales del traductor de Homero. En todo caso, la traducción amerita la tutela del Derecho de Autor cuando revela un trabajo intelectual creativo y original, lo mismo podría decirse de las demás obras derivadas, *mutatis mutandi*.

Así, la adaptación es también una modificación a la obra de otro autor, ajustándola a determinadas circunstancias de tiempo y lugar. Adaptar es pues transformar una obra científica, literaria o musical para ser difundida entre público distinto de aquél a quien iba destinada. Más especialmente, hoy día es bastante corriente la adaptación de textos literarios al lenguaje de la cinematografía, como la realización de Fellini sobre *El satiricón* de Cayo Petronio, autor romano de la época de Nerón.

En el campo literario, la versión es la original expresión de un contenido producido por otro autor en el propio idioma. En este caso, la obra derivada refiere el mismo asunto o tema pero sin ceñirse objetivamente a la creación originaria. Así mismo, son versiones cada una de las formas de interpretación de un motivo musical preexistente, llevadas a efecto por distintas personas. En el mismo orden, el arreglo es una modificación propia del género melódico. Aquí se permite acoplar la obra a voces o instrumentos distintos de aquellos para los que ha sido creada. El arreglista ejerce su actividad sobre una estructura musical originaria, ampliando las posibilidades comunicativas de la obra.

Por último, en las antologías y compilaciones no se llega a modificar el carácter de una obra anterior. En ella se recogen creaciones diversas de un mismo género o pertenecientes al repertorio de uno o varios autores. Como ya dijimos, si el trabajo es original en el título y en la disposición de los materiales, éstas y las otras producciones quedan amparadas por el derecho como obras derivadas. Curiosamente, los recetarios no son objetos de tutela: quizás porque el Derecho de Autor protege esencialmente la originalidad y no los pasos o la aplicación práctica de un procedimiento.

### 3. De la obra protegida: clasificación y modalidades.

La lista de obras protegidas registradas en el art. 2 de la ley venezolana es meramente enunciativa. El legislador no ofrece una serie hermética de carácter limitativo o taxativo. Mas bien adopta el sistema de *numerus apertu* ante la imposibilidad de tutelar todas las manifestaciones del pensamiento humano en el terreno de la ciencia, el arte o la literatura.

R. Antequera Parilli (1994) elabora una taxonomía básica de las obras protegidas por el Derecho de Autor. En primer lugar, distingue entre obra originaria y obra derivada. El tipo originario se corresponde con la manifestación primigenia del intelecto, sin valerse de otra creación preexistente a ella. Mientras que la segunda categoría, como el nombre lo indica, hace referencia a aquellas obras basadas en creaciones anteriores protegidas o no por el derecho positivo.

Según dijimos, la obra derivada que resulte original se convierte en objeto de tutela jurídica. Mas el autor del producto intelectual originario debe autorizar cualquier modificación de su obra. La doctrina precitada dice: "una vez autorizada la transformación el autor de la obra derivada tendrá derechos morales y patrimoniales sobre ésta, sin perjuicio de los correspondientes al autor de la primigenia".

En segundo lugar, la doctrina que seguimos plantea las diferencias entre obra individual y obra compleja. En un caso, la titularidad de todos los derechos morales y patrimoniales. En el otro, existen varias voluntades concurrentes a la creación de manera simultánea, y el universo de los derechos se distribuye por igual entre cada uno de los coautores. Para explotar esas obras complejas es necesario contar con el consentimiento de todos, salvo que los autores convengan en que uno de ellos represente a los demás en el ejercicio de facultades legales.

En este punto conviene hacer la distinción teórica entre la obra compleja en colaboración y la obra compuesta. El art. 9 de la ley nacional vigente, cuyo texto transcribimos *ad pedem litterae*, establece la diferencia:

Se considera hecha en colaboración aquella a cuya creación han contribuido varias personas físicas.

Se denomina compuesta la obra nueva en la cual esté incorporada una obra preexistente sin la colaboración del autor de esta última.

En la obra en colaboración existen varias voluntades creadoras en sintonía. Cada parte es perfectamente identificable, como en las realizaciones del cine, donde se logra una convergencia de manera contemporánea. Aquí todos los colaboradores tienen derechos iguales. Por su parte, la obra compuesta incorpora una creación preexistente sin que intervenga el autor de esa producción primigenia, según indica el art. 9 *in fine*. Son obras compuestas las musicalizaciones llevadas a cabo a partir de los poemas de Machado, Neruda, Miguel Hernández, entre otros. Bajo el pretexto de una obra compuesta no se puede alterar la letra ni el carácter de una creación anterior. Y en todo caso, los derechos del realizador de la obra compuesta no podrán imponerse por encima de los derechos que asisten al autor originario.

En tercer lugar, la doctrina diferencia la obra anónima de la pseudónima. La creación anónima es de autor desconocido, y consecuentemente con ello resulta imposible la atribución de los derechos subjetivos. La obra anónima es de libre publicación. En la obra pseudónima el autor no es una persona ignorada. En la práctica, el pseudónimo es una especie de nombre artístico que adopta lícitamente una persona para designarse, sustituyendo el nombre civil. El autor da a conocer su creación por medio de un lema, una clave, un nombre ficticio que oculta su verdadera identidad. Según se cree, el derecho al pseudónimo no interesa al orden público y se adquiere por un acto volitivo del interesado. No obstante, J.L. Aguilar Gorrondona (1984), a cuyas explicaciones remitimos, condiciona el uso lícito del pseudónimo al cumplimiento de estos requisitos: 1) Que se emplee dentro del ámbito de una actividad donde no sea anormal valerse de pseudónimos; y 2) Que no vaya contra el derecho personalísimo de otro individuo sobre su nombre y su apellido. En fin, la legislación venezolana ampara este tipo de obras, extinguiéndose el derecho a los sesenta años contados a partir del 1 de Enero del año siguiente al de la primera publicación.

En el mismo orden, J.L. Maturé (1994), en un ciclo de clases dictadas en la Universidad Central de Venezuela, estableció otros elementos relacionados con las modalidades de las obras protegidas. En esa ocasión, destacó las diferencias habidas entre la obra tutelada y las creaciones folklóricas y del dominio público. Nadie desconoce que el Derecho de Autor es temporal. Nace por el solo hecho de la creación, se prolonga durante la vida del autor y se extingue a los sesenta años contados a partir del 1 de Enero del año siguiente al del fallecimiento, de acuerdo con lo establecido en el art. 25 de la ley que rige la materia. Pasado ese lapso de caducidad, que no se interrumpe, la obra se incorpora al régimen de dominialidad pública y puede ser adaptada o modificada por quien sea. En esa condición, la obra pasa a ser de libre explotación y comercio, pero únicamente en lo relativo a los derechos patrimoniales porque los derechos morales son absolutos e imprescriptibles.

La obras del folklore no son por lo general de autoría no individualizable. El anglicismo folklore designa las manifestaciones

espontáneas del pueblo, producto de la experiencia acumulada de sucesivas generaciones. Son obras folklóricas, *verbi gratias*, todas las creaciones que fluyen oralmente a través de la memoria colectiva sin criterios definidos ni canones cerrados. Son folklóricas también las manifestaciones del lenguaje paremiológico: refranes, proverbios, aforismos, etc. La obra folklórica es de libre utilización. O como dijo J.L. Marturet: "Nadie es dueño del folklore. Este es inmemorial y es múltiple. Su autor es la comunidad entera y no está sometido al Derecho de Autor".

Igualmente, cabe la distinción entre obra inédita y obra divulgada, ambas protegidas por el Derecho Autoral. El calificativo inédito se aplica a la creación que aún no ha sido dada a conocer a través de la publicación. Por contraste, llámase divulgada a la obra que ha sido dada a conocer al público en número suficiente. El autor goza del derecho moral de permanecer inédito y decide voluntariamente, en razón de esa misma facultad, en el momento en que su obra ha de ser publicada. Inclusive, la obra inédita está protegida contra la sustracción maliciosa y falta de escrúpulos de quien intentare darla a conocer inoportunamente, contraviniendo la libérrima voluntad del creador.

Finalmente, la usurpación o el empleo ilícito del título de una obra protegida también amerita sanción penal. Asimismo, son delitos principales contra la obra protegida el plagio y la piratería, al igual que la comunicación no autorizada con fines de lucro de escritos, fonogramas, imágenes impresas en cintas cinematográficas, entre muchísimas otras elaboraciones del ingenio humano. Como bien se sabe, el plagio consiste en copiar en lo substancial ideas o palabras ajenas dándolas como propias. La piratería estriba en la duplicación ilegal de ejemplares originales de obras protegidas, y en el almacenamiento y distribución de las copias. También comete delito el usuario que comunica públicamente la obra sin contar con licencia, cesión u otra autorización idónea, o sea, sin retribución económica específica al autor. Estas son infracciones donde se excluye la forma culposa, es decir, son figuras delictivas intencionales o dolosas que pueden acarrear pena privativa de la libertad, a tenor de lo dispuesto en la ley que rige la materia autoral en Venezuela.

## REFERENCIAS

- Aguilar Gorrondona, Jose Luis (1984). *Derecho civil: personas*, Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Antequera Parilli, Ricardo (1994). *El nuevo regimen del Derecho de Autor en Venezuela*, Capatariada: Autoralex.
- Bense, Max y Elisabeth Walther (1975). *La semiótica*, Barcelona: Anagrama.
- Hjelmslev, Louis (1974). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos.
- Ley sobre el Derecho de Autor y su exposicion de motivos* (1993). Caracas: Instituto de Comercio Exterior.
- Marturet, Juan Luis (1994). "Curso de extension: Derecho de Autor" (apuntes), Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Moliner, Maria (1982). *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos. 2 vol.

Impreso en Venezuela por  
Imprenta Gerardo Toro  
del Instituto Pedagógico de Caracas  
Teléfono: 4616158  
Caracas