



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 "ANDRÉS BELLO".



LETRAS

UBICACIÓN	DICE	DEBE DECIR
Pág. 12, 5to. párrafo, 3ra. línea.	porque se valió	porque <del>no</del> se valió
Pág. 17, 2do. párrafo, 7ma. Línea.	podía hechar mano	podía echar mano
Pág. 18, 1era. Palabra.	apollarse	apoyarse



57

# LETRAS

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, 1998 (2do Semestre)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

CONSEJO DIRECTIVO

Director-Presidente	Manuel Bravo
Subdirector de Docencia	Santiago Castro
Subdirector de Investigación y Postgrado	Arcángel Becerra
Subdirector de Extensión	Cristian Sánchez
Secretaría	Ana de Gallo
Representante de los Jefes de Departamento	Filomena De Risi de Agostini
Representantes Profesorales	Heagline Arias
	María E. García La Rosa
Representantes Estudiantiles	Angela Spósito
	Yemini Sánchez

CONSEJO ACADÉMICO

Director	Manuel Bravo
Subdirector de Docencia	Santiago Castro
Subdirector de Investigación y Postgrado	Arcángel Becerra
Subdirector de Extensión	Cristian Sánchez
Secretaría	Ana de Gallo

JEFES DE DEPARTAMENTOS

Arte	Rebeca Matos
Biología y Química	Antonieta Ascanio
Castellano, Literatura y Latín	Luisa Rodríguez
Ciencias de la Tierra	Simón Ruiz B.
Educación Especial	Marisela de Ducharne
Educación Física	Otto Garrido
Geografía e Historia	Napoleón Franceschi
Idiomas Modernos	Manuela Amat
Matemática y Física	Filomena De Risi de Agostini
Pedagogía	Luis Ernesto Argüello
Prácticas Docentes	Vilma Moreno de Rosentoul
Tecnología Educativa	Ely Montoya
Representante Profesoral	Maritza Carpio
	Nelly Ruiz
	Nohemí Ramírez
Representante Estudiantil	Claire Sucre
	Zaida Vásquez

CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS  
Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"

Consejo Directivo:

José Adames	Rita Jáimez
Luis Alvarez	Minelia de Ledezma
Lucía Fraca de Barrera	Annerys Pérez
Norma González de Z.	Nellys Pinto de E.
Mildred Herrera	Rosario Russotto de A.
Hilda Inojosa	Sergio Serrón
César Villegas	José Rafael Simón
Luisa Rodríguez	

Coordinadora: Lucía Fraca de Barrera

RESPONSABLES DE ÁREAS:

Estudios Lingüísticos:	Minelia de Ledezma
Estudios Literarios:	Hilda Inojosa
Documentación:	José R. Simón
Publicaciones:	César Villegas
Taller de Expresión Literaria:	José Adames
Representante de las Cátedras del Departamento:	Luisa Rodríguez
Personal de Secretaría:	Elena Ochoa Lei de Marrero Carmen Rojas

- Letras es una revista indexa en:
- Ulrich's International Periodicals Directory (001685)
- Lingüistics & Language Behavior Abstracts

## LETRAS ES UNA REVISTA ARBITRADA

Tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El escritor a su vez no sabe quiénes juzgan su investigación.

- **Letras** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores
- Edición: dos números al año.
- Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticos, literarios y pedagógicos.
- Cualquier comunicación dirigirla a: Revista **Letras**. CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Av. Páez, El Paraíso. Caracas (1021). Venezuela.  
EM. letras@ipc.upel.edu.ve

ISBN: pp. 76-0493

ISSN: 0459-1283

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

Fotógrafo: Douglas Villegas  
 Diseño de Cubierta: Luis Domínguez Salazar  
 Montador de Negativos: Jesús Nobrega  
 Prensistas: Luis Chacón y Miguel Castillo  
 Arte Final: Rosa Hernández, Celia Sánchez, José Sanabria y Omaira de Capote

## LETRAS

### Directora:

Lucía Fraca de Barrera

### Coordinadores:

César Villegas  
Sergio Serrón

### Director Artístico:

Luis Domínguez Salazar

### Consejo de Arbitraje del N° 57:

Luis Alvarez	UPEL-IPC
José Adames	UPEL-IPC
Concetta de Alzuru	UPEL-IPC
Pablo Arnáez	UPEL-IPM
Luis Barrera	USB-Sartenejas
Adriana Bolívar	UCV-Post. Ling.
Norma González V.	UPEL-IPC
Raúl Millán	UPEL-IPC
Minelia de Ledezma	UPEL-IPC
Magaly Salazar	UPEL-IPC
César Villegas	UPEL-IPC
Elizabeth Sosa	UPEL-IPC
Ramón Vivas	UPEL-IPC

## Sumario

Presentación.....	7
Buenaventura Piñero.....	9
<i>José Adames, Vilma Moreno, Pedro Sosa, Fernando Azpurua, María Piñero</i>	
Aporte de Iraset Páez: Lingüística e Interdisciplinariedad.....	2
<i>Sergio Serrón</i>	
Aproximación al estudio de la presuposición pragmática.....	37
<i>María Nélide Pérez</i>	
Gramática textual y gramática oracional: un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de Educación Superior.....	53
<i>Dámaris Vásquez y Annerys Pérez</i>	

Un encuentro con Tolstoi a favor de nuestros niños.....71

*Hilda Inojosa*

Guimaraes Rosa en el regionalismo latinoamericano.....81

*Freddy Monasterios*

Una lectura visual a Sumario de Somaris, de Gustavo Pereira.....99

*Liduvina Carrera*

Entrevista al narrador puertorriqueño José Luis González.....113

*Buenaventura Piñero*

Normas para la publicación.....127



*Buenaventura Piñero, extraordinario ser humano y excelente representante de los estudios literarios en Venezuela e Hispanoamérica y destacada figura del Instituto Pedagógico de Caracas*

## PRESENTACIÓN

Este número de la Revista Letras es en homenaje al Profesor Buenaventura Piñero, por lo cual se inicia con semblanzas sobre su persona. En cuanto a los trabajos nos complacemos en difundir un conjunto de artículos que han aprobado satisfactoriamente el riguroso proceso de arbitraje que la Coordinación se ha propuesto desde hace ya varios años.

En el campo de la lingüística, encontramos los trabajos de Sergio Serrón, María Nélide Pérez y el de Dámaris Vásquez y Annerys Pérez. En Aporte de Iraset Páez: Lingüística e Interdisciplinariedad, Serrón evalúa la obra de este investigador para destacar algunos de sus aportes en el campo de la lingüística, la sociolingüística y la enseñanza de la lengua. María N. Pérez, por su parte, revisa críticamente la propuesta de caracterización de la presuposición pragmática y evidencia que no hay explicaciones exclusivamente pragmáticas para el estudio de la presuposición. Una investigación interuniversitaria prosigue: el trabajo de Vásquez y Pérez expone un estudio que se proponía mejorar la producción de textos argumentativos elaborados por estudiantes de la Universidad Simón Bolívar y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; las estrategias que propusieron se fundamentaron en un enfoque textual (que incluiría la gramática oracional) y en la metacognición.

En literatura ofrecemos las investigaciones de Hilda Inojosa, Freddy Monasterios y Liduvina Carrera. En el artículo Un encuentro con Tolstoi a favor de nuestros Niños, de Inojosa, se analiza un cuento de este escritor ruso, para demostrar que es un texto para todo lector incluso el niño. En el trabajo siguiente, Monasterios delimita la dimensión meta-narrativa y la ficción regionalista en

Primeiras Estórias de Guimarães Rosa. Más adelante, Liduvina Carrera sostiene en Una Lectura Visual a Sumario de Somaris, de Gustavo Pereira, que el autor ofrece una integración de elementos literarios y visuales que coadyuvan con el significado poético.

Cierra este número 57 con una entrevista al narrador puertorriqueño José Luis González, realizada por el Profesor Buenaventura Piñero. Con ello rendimos un póstumo y modesto reconocimiento a este docente, incisivo investigador de las letras hispanas de nuestro continente. Es un material valioso para quienes procuran un estudio de la literatura latinoamericana contemporánea.

## Buenaventura Piñero

Buenaventura Piñero

Por: José Adames

-I-

• Sería en un barco de la línea "C" (¿el "Carla"?). Sería una tarde calurosa y guaireña o una fresca madrugada también muy guaireña. Era el 8 de diciembre de 1964. Quiere decir, el día de la Inmaculada Concepción que nunca borró de su mente. Y no fue borrado de su mente porque ese día arribó a tierras venezolanas para ya no irse más Buenaventura Piñero Díaz, para ese entonces un asustado y desorientado muchacho canario de San Sebastián de La Gomera. Traía en su faltriquera un título europeo de bachiller y unas ansias enormes de incursionar en el dulce-amargo mundo de la pedagogía (para bien de la educación venezolana).

Prueba de que esas ansias eran en verdad enormes lo dibuja el hecho de que problemas administrativos (¡ah, los problemas administrativos que él siempre combatió!) le hicieron perder dos años de estudios. Y lo que es más: uno de ellos, aprobado con brillantes calificaciones en el Departamento de Castellano, Literatura y Latín en este su siempre Instituto Pedagógico de Caracas, hubo de ser repetido. Aún así, en julio de 1970 recibe su título y al mismo tiempo ingresa al personal docente de la Institución que lo formó. Lo hace en dos ámbitos aparentemente contradictorios que -como se verá- signaron su carrera vital en la Pedagogía: Instructor en Literatura e Instructor de Fútbol.

Como se impone resumir dirla, rápido, que luego viene la etapa de México, la que Piñero se ganó a fuerza de puro trabajo y estudio y no por lo que todos sabemos sucedía por esas épocas (digamos, para no poner aquí una

fea palabra: la utilización de parámetros no precisamente académicos o institucionales para enviar docentes becados al exterior). No dejo solas estas afirmaciones que tienen sabor a personal malignidad. Anoto que la prueba de lo que digo está en la brillante carrera que realizó Buenaventura Piñero en la muy respetable Universidad Autónoma de México-lindo-querido. Una tras otra se sucedieron su Maestría y su Doctorado. Si quieren que utilice otras palabras lo haré para plantearlo así como seguramente él lo sentía en lo más hondo de su crítico corazón ipecista: cumplió con la Institución y con la confianza que el Director de la época, Prof. Pedro Felipe Ledezma, había depositado en él y en otros. Fueron a estudiar y estudiaron. Fueron a formarse y se formaron. Fueron a por ... y regresaron con ... Una de las pocas cosas de las que Ventura se ufana (si la palabra vale) era esa la de su misión cumplida.

## -II-

Cuando Piñero llega de esas tierras rulfianas con su bagaje académico en los amplios bolsillos de su cerebro se encuentra con que debe asumir una tarea distinta (aunque él no las diferenciaba mucho). Resulta que el Pedagógico se aprestaba a elegir a sus representantes gremiales. Causas que sólo un estudio profundo de la mediocridad y del partidismo deshonesto y malsano pudiesen explicar, prácticamente obligaron a que Piñero fuera postulado para la Directiva de la Asociación de Profesores, nuestra inolvidable y amada APIPC. Debo recordar que ¡jillo tempore! allí elegíamos por vía estricta, rigurosamente uni-nominal. Buenaventura es electo entonces con abrumadora votación, pese a estar recién llegado. Ya a partir de allí desarrolla una intensísima vida gremial que huellas dejó. "Huellas dejó" es un lugar común perfectamente utilizable aquí, si no vean: su (s) gestión (es) se caracterizaron: a) por una responsabilidad y una combatividad prácticamente sin límites; b) logró incorporar y conjugar con la misma intensidad lo académico y lo cultural a lo gremial.

## -III-

Al mismo tiempo que Piñero se movía en esas sinuosas aguas del gremialismo y precisamente por no ejercerlo como algo turbio y utilitario (sindicalismo, que dicen) estudiaba, escribía, investigaba, dictaba cursos de post-grado, asistía a eventos nacionales e internacionales. Todo para seguir madurando lo que había iniciado en la UNAM (o quizás antes, aquí en el IPC): su pensar acerca de cómo penetrar hondo -muy a fondo- en la obra literaria por la vía de un método sociológico revisado y alimentado por una muy docu-

mentada visión marxista no ortodoxa. Su estima y respeto por los Maestros venezolanos y mejicanos no lo detuvieron para que, con ahínco y sobre todo con su luminosa inteligencia, Piñero llegase -luego de incesantes búsquedas- a arribar a proposiciones propias, personalísimas. A estos propósitos, permítanme hacer un par de anotaciones. Esta visión metodológica personal lo llevó a desentrañar con profunda rigurosidad y conclusiones de pleno interés cuestiones relativas a *El Quijote* (sin nunca olvidar a Sancho) y relativas a la obra de Juan Rulfo, para sólo citar uno de allá y otro de aquí. Remito solamente a esa pequeña obra maestra de la crítica cervantina que él identificó con el hermoso título *Devenir social de Sancho Panza* (Cuadernos del CILLAB, IPC, Caracas, 1976) con la que recibió amplios comentarios de la crítica universitaria. Esto me da pie para anotar -ahora sí, al margen, aunque con toda perversa necesidad- que este libro sobre "el libro más triste del mundo" produjo en ciertos círculos de la "intelligentzia" universitaria no poca malsana crítica. Esta a veces rozó la piel personal de nuestro inolvidable compañero Ventura. Entre otras cosas -hay que decirlo con pena- se recurrió a una xenofobia inexplicable sobre todo si se le atribuye a este canario que devino en venezolano y devino en llanero y devino en VENEZOLANO. Respondió él con trabajo, con profundización del método, guiando con fuerza a tesis de post-grado. Y sobre todo respondió ignorando las cuestiones que tocaran su ser personal. En ese sentido dio lecciones. Esta, afortunadamente, pequeña parcela (y digo bien) echaba de lado el esfuerzo de Piñero, sus búsquedas casi angustiantes para un fin noblemente universitario. Y sobre todo esta gente olvidó tajantes expresiones de Ventura sobre la cosa:

"Si la literatura es en cierta manera imaginación, intuición, creación de mitos, etc, es también, no debemos olvidarlo, un reflejo, una profundización de la realidad social artísticamente elaborada".

Esto lo escribió en marzo de 1975 como una de las conclusiones de su trabajo de grado para optar al título de Maestro en Literatura Española **TRES ENFOQUES CRÍTICOS: Las Rimas de Bécquer, Sancho Panza y Rinconete y Cortadillo** bajo la tutoría del Dr. Luis Rius A. de la UNAM.

Pero es que esta "intelligentzia" olvidó también pasearse por esta toma de posición que Piñero escribió en todo corazón académico (me consta) en su *Devenir* ... :

-"Porque, entendamos: a pesar de que estamos conscientes de que cada obra rebasa, en algunos niveles, cualquier metodología por su misma densidad y riqueza, también es cierto que ella misma puede ser abordada por distintas miradas". (Y aquí subrayo yo).

Ahi no se queda la cosa. Remata Piñero en el párrafo que sigue a lo anterior (como para que no queden dudas de su honestidad científica) con lo siguiente:

"Hasta la crítica improvisada, espontánea e intuitiva se inserta en un contexto de intención, visión del mundo y valores del crítico".

Cómo me gustaría expandirme aquí en mis apreciaciones sobre la labor académica y el pensar ideológico de mi amigo Buenaventura Piñero sobre los que tanto hablamos (quizá) al calor de algunas copas. Ah, pero Dios no me concedió el don de manejar con acierto la vía de la disciplina para trabajar lo bio-bibliográfico. Y ahora -para completar- no tengo buen tiempo en el alma para hacerlo como diría nuestra Teresa de La Parra.

Si se me permite, aquí introduzco un paréntesis sólo para decir, con respecto a las líneas del párrafo anterior, que él mucho trabajó pero no publicó en la misma proporción. Esto lo anoto no sólo porque se exigía mucho a sí mismo sino porque se valió de algunos "trucos" (vamos a llamar esa vagabundería de alguna manera) para hacerlo. Me explico: Buenaventura Piñero llegó a ser Coordinador de Cultura Interino (o algo así) de nuestra Casa de Estudios. Por eso puedo informar:

-Que allí en poquisimo tiempo puso en marcha un ambicioso plan de publicaciones que cumplió a cabalidad (pero que mataron después, bien poquito después de que él de allí se fue).

-Y que Buenaventura Piñero en fiel cumplimiento de su nobleza ética no utilizó jamás el cargo para autopublicarse. ¿Fui claro?

Expresados los dos párrafos anteriores (o mejor dicho, a pesar de...) no puedo evitar la tentación de consignar algunas anotaciones sobre sus vinculaciones internacionales que tanto proyectaron a nuestro Pedagógico (publicó artículos en varias revistas venezolanas pero también fuera de...). Sólo me limitaré a hacer mención de dos hechos:

-Que, muy joven aún (cuando estudiaba en la UNAM para ser Maestro), realizó en México una entrevista al universal narrador puertorriqueño José Luis González (que en este número reproducimos). Este trabajo refiere sin más no sólo a su profundidad (insisto en esta caracterización) sino a su metódico interés por la literatura de la liberación (si es que así puede llamársela).

-Que tuvo una extraordinaria participación en el 1er. Congreso Internacional sobre Cervantes realizado en Madrid en 1978. Allí dejó bien, pero bien plantadas la investigación y la educación universitarias venezolanas con su extensa y densísima ponencia Visión del Mundo en El Quijote a través de Sancho Panza. Este trabajo fue elegido para su publicación en Cervantes, su obra y su mundo (EDI-6, S.A, Madrid, 1981, con Introducción y Apéndice de Manuel Criado de Val). Vale la pena significar que acompañó a otras 118 ponencias de cervantistas de todo el mundo, lo que -evidentemente- dice de su calidad y originalidad y dice -también- del sitio trascendente que Buenaventura Piñero llegó a ocupar universalmente (y no exagero) en lo que se refiere a Cervantes y su obra.

A propósito -y esto no va como nota marginal o anecdótica- me es obligatorio reiterar lo que ya escribí en las líneas finales de estas desarticuladas palabras-homenaje: se lee en estas Actas de Cervantes ..., luego del título que anuncia la ponencia, esta identificación que subrayo esponjado de orgullo ipecista: Buenaventura Piñero Díaz, Asociación de Profesores del Instituto Pedagógico de Caracas, APIPC.

¿Se entiende ahora lo de "huellas dejó" ?

#### -IV-

Si me han seguido hasta aquí (y así lo espero) deben haber percibido -pienso- que en estos decires ha estado rondando por ahí tímidamente (como -quien- dice) la voz del sentimiento fraterno. Y consigno este hecho con ciertos temores porque en verdad no estoy seguro de si en revistas de esta índole como la querida LETRAS, habrá espacios que permitan tal cosa. Pero apenas he escrito "tal cosa", después del punto y seguido me digo que sí, y sólo por la simple razón de que Piñero mucho dio al CILLAB y -en consecuencia- mucho dio a LETRAS.

Pronto me callaré, pero déjenme decirles que todo lo precedente no es sino un pobre subterfugio retórico para meter aquí, amigos míos, lo que expresé sobre el largo vuelo de Piñero en una carta al Diario El Nacional:

"Esta será una dolorosa comunicación para sus alumnos y amigos y colegas diseminados por toda la tierra venezolana (y más allá, como la Nicaragua de Sandino, por ejemplo): el sábado, 20 de julio, acabamos de sepultar

a Buenaventura Piñero. Los malignos cangrejos que siempre andan acechándolo a uno se apoderan de su enjuto y aún joven cuerpo y de ahí no quisieron salir jamás. Sólo eso.

Por su Pedagógico de Caracas, por su APIPC, por su Departamento de Castellano y Literatura ... todos plenos de dolor, vibramos hoy con el verso conmovedor y conmovido de Ludovico Silva:

Tú vivirás eternamente  
pero antes, debes morir ...

Así, en cada certera y profunda personalísima reflexión sobre un texto literario que lo merezca ... en el bohemio acorde de una guitarra sentimental, en cualquier bolero de "Don Antonio Machín" (como lo llamaba) ... en un gol labrado y ejecutado finamente ... en esa copa que se apura rodeado de las voces y los brazos de los más queridos amigos ... estarás por siempre: querido amigo, compañerito, camarada, ¡hermano! "

-V-

He dejado este -V- a otras gentes que también tienen algo que decir:

La admiración por el Profesor Piñero docente, educador, ductor -dirlase- aparece en las voces de Vilma Moreno.

La evocación fraterna del Ventura amigo, El Compañerito, es vista desde dos ópticas que al fin y al cabo son una: Pedro Vicente Sosa H. y Fernando Azpurua.

Y después la conmovedora mirada hacia atrás de la hija, Mary, trae al Piñero padre que es también pedagogo por la senda de la palabra narrativa para su muchachita.

Creo que logramos retratarlo en su intensidad de vida. De esa muy corta vida de apenas 53 años cronológicos. Ese es nuestro homenaje.

## EL PIÑERO DOCENTE

Por: Vilma Moreno

Al profesor Buenaventura Piñero le interesó y motivó de manera permanente la compilación presentada por Juan Carlos Santaella en relación con los manifiestos literarios. Fue el tema de mi tesis defendida en 1992: ¿Los Manifiestos eran el antecedente de las vanguardias artísticas ideológicas? Una polémica constante entre escritores y política cultural sobre el papel de la literatura en la sociedad, sin dejar al margen los parámetros estéticos, sugería los intercambios de ideas y la discusión en torno a diversos aspectos. Las corrientes vanguardistas provenientes de Europa, las crisis sociales y económicas provocadas por la Segunda Guerra Mundial multiplicaron las informaciones. Todo esto convirtió el discurso del profesor Piñero en retrospectiva de alto significado. Este caleidoscopio de corrientes y líneas de pensamiento era exactamente lo que le otorgaba a Buenaventura Piñero el derecho a ser más exigente al entregarle yo el balance de lecturas. En muchos momentos confieso que sentí la necesidad de abandonar el análisis de las proclamas. Afortunadamente me fue imposible. Las preguntas del tutor me comprometieron a indagar en las estrechas relaciones entre los manifiestos, lo que adoptó como vanguardistas de acuerdo a las innovaciones y al compromiso de los escritores de esas épocas.

Implacable el Profesor Piñero en eso de afianzar la conciencia crítica.

Cada lectura revelaba que la duda es acicate que acompaña al investigador y lo premia a veces con la angustia. Reflexiones en torno a temas que me han hecho pensar que no sólo El Quijote le inspiraba. También un marxismo vertical y voluntarioso fue escudo; así como el método sociológico, su postura indoblegable, su crítica feroz, honesta y directa. Todo esto confluía para que hoy reserve para él un gran respeto y una no menos grande admiración.

Tutor y tesista observamos que la finalización de los años ochenta mostraba un desgaste de valores, una ineptitud y una torpeza política. Se seleccionó País Portátil que, sin someterse a una praxis determinada, daba cuenta de una relación entre los manifiestos publicados y esa novela de Adriano González León. En el análisis de esta obra se destacó la figura de Andrés Barazarte quien al final se dispuso a combatir en defensa del pasado trujillano, memoria que entrega el registro de lo que no es culto mortuario sino por el contrario la fuerza viva que transforma. Y en esa esencia dentro de esa transformación trascendente enseñó el profesor Buenaventura Piñero que ese anhelo de justicia social no fue moda, ni cliché, ni mimetismo sino su realidad cotidiana.

Acto amoroso para sus discípulos.

## LA AMISTAD COMO VOCACIÓN

Por: Pedro Vicente Sosa H.

A través de los Cursos de Psicología de la Educación y de Evaluación Educativa que me correspondió atender durante muchos años en el I.P.C., inicié relaciones amistosas estables con algunos estudiantes. Mi amistad con Buenaventura Piñero tuvo ese origen. Su interés por la problemática de la adolescencia favoreció de manera particular la etapa inicial de nuestra amistad. El tema de las políticas y doctrinas socialistas de la educación, igualmente enmarcaron las primeras conversaciones que sostuvimos. Le preocupaba la vida profesional de la docencia.

Más adelante (1970), ya graduado de profesor Buenaventura, reiniciamos esas fructíferas conversaciones. Entonces sirvió de escenario la F.V.M. Allí se reunía él con José Adames. En varias oportunidades compartimos como colegas los ambientes sociales del Magisterio. Sus ideales y esperanzas fueron exteriorizándose a medida que avanzó nuestra amistad.

Fue en 1971 cuando esa amistad se consolidó. Su ingreso al Personal Docente del Pedagógico nos relacionó como compañeros de lucha y de trabajo en lo académico, en lo político y en lo gremial. Muchas tareas cumplimos juntos en relación con los objetivos de la democratización y elevación académica del Instituto (1978). El nuevo Reglamento General Interno, los concursos de ingreso y el movimiento en pro de la Universidad Pedagógica fueron esclarecidos logros de aquel proceso revolucionario que unificó el pensamiento y la acción de estudiantes y profesores. La participación efectiva y militante de Piñero en esas luchas fue destacada y ejemplar.

El espíritu de lucha y de trabajo que impulsaba al grupo donde compartía Buenaventura Piñero sus angustias y esperanzas, lo llevó hasta Nicaragua (1981). Fue integrante de la Brigada Carlos Gaona, la cual realizó durante un mes trabajos de solidaridad internacional en la recién liberada Nicaragua. Buenaventura Piñero tuvo una destacada participación en los cursos que fueron dictados en la Escuela Normal de San Marcos, como una contribución de treinta docentes bolivarianos a los educadores sandinistas. Guardamos especiales recuerdos de sus magníficas actividades en Nicaragua, Panamá, Costa Rica y México.

En 1986, impulsado por las mismas angustias y esperanzas, Piñero se incorporó a la delegación venezolana que asistió al Encuentro Internacional de Pedagogía, celebrado en La Habana. En ese evento estalló la emoción y la alegría de Buenaventura. Sus brillantes inspiraciones en el Malecón de La Habana serán siempre recordadas por todos sus amigos, como ejemplo y modelo de su espiritualidad.

La caravana de la amistad, que frecuentemente organizaba Buenaventura, el "Compañerito", como afectivamente lo llamábamos, unas veces dirigida a su casa llanera "El Coco" y otras a su casa de habitación en Caracas, confirmaron siempre la vocación de amigo que le caracterizó.

## ALGO ASÍ DECÍA PIÑERO

Por: Fernando Azpúrua

De regreso al Pedagógico, un tiempo después de haber salido graduado de sus aulas, buscando instintivamente el refugio de esos amados espacios, cómplices de la aventura incierta de entrar como un adolescente en "Jeans" y de repente, sin que uno tomé mucha conciencia de aquello, egresar con la enorme responsabilidad de educar a otros, que prácticamente son de tu misma edad; caminé por el viejo pasillo que conducía hacia la antigua sede del Departamento de Educación Física. Por allí habían construido unas canchas deportivas y en ese momento me puse a ver un juego de Fútbol de Salón que posiblemente correspondía a un campeonato interno. Me llamó la atención, un jugador, flaco él, un poco liviano, pero rápido y con buen manejo del balón. Oye, la mueve bien pensé. En ese instante recordé un consejo que como futbolista me había dado "el pescao Gómez", un argentino que después de mucha gloria en su país y en Colombia, había venido a reposar sus huesos cansados en nuestro incipiente Fútbol. -Che Pulga me decía: "la bola es femenina, y como a las mujeres hay que tratarla bien. Hay que buscarla, pero también hay que saber soltarla a tiempo. A ella le gusta que le acaricien, no que la tiren "a la bartola". Si tú la tratás bien ella te premia". Algún tiempo después, me enteré de que aquel muchacho que tocaba, se desmarcaba y avanzaba con mucha decisión hacia la portería contraria, se llamaba Buenaventura Piñero, que cursaba en el Departamento de Castellano, y que también era bueno en los estudios literarios.

Pocos años transcurrieron para que pronto, nos encontráramos juntos en las mismas canchas y en los mismos equipos de la Institución y de la vida. Siempre va a sonar en esa caja de resonancia interna que aloja nuestros recuerdos, la fuerza de sus opiniones, generalmente intensas, a veces anárquicas, pero en otras oportunidades sensibles y llenas de ilusiones. Decía lo que creía, y su verdad la defendía con toda la batería intelectual y emocional a la cual podía hechar mano en el momento de la confrontación ideológica. No era extraño, observar por ejemplo, que una de estas discusiones alrededor de la mesa que en una época albergó la bohemia, en un instante era capaz de herir estocada a fondo, y luego con palabras de igual calibre develar la temura.

-Compañerito el hombre es el centro. Lo social delimita la carga artística. Los procesos históricos se ven reflejados en su literatura. Hay que apo-

llarse en las Ciencias Sociales para descubrir la esencia del hecho artístico. Algo así decía, con pasión. O también: -los partidos del estatus se agotaron, este sistema político murió y debe ser cambiado por otro más justo. Sí, algo así decía. Muchas veces con dolor. Cada vez estoy más convencido de que esa energía era producto de un elemental y recio amor, por sus amigos, por la profesión, por el Pedagógico, por Venezuela, por Las Canarias, por la España de sus tormentos, por tantas y tantas cosas... Y si lo injusto o lo falso se oponían a sus sentimientos, con una lealtad generosa reaccionaba.

El profesor, el crítico literario, el director de cultura, el gremialista, el futbolista, el amante de nuestro llano, el amigo generoso, el compañero de tragos guitarra en mano, (¿te acuerdas Ventura de: "...estrellita reluciente de la nube colorada, si tienes amor pendiente, mándalo pa' la chingada, ya llegó el que estaba ausente y ese no consiente nada"...?), el compañero de viajes (¿te acuerdas de Nicaragua, de Aruba y de tu proverbial miedo a los aviones? ¿Recuerdas cuando en el aeropuerto de Curazao, en una escala, pensaste que seguiríamos el viaje en un 747, y resultó que casi sufres un colapso al constatar que debíamos abordar una pequeña avioneta que transportaba el correo?) y el hermano siguen ahí, bien cerca. Por allí andas Pififerito, alguien me dijo que te hablan visto cazando conejos con un garrote, como lo intentamos una noche cerca de El Punzón. Otros te han sentido dando clases sobre Sancho y un personaje que lo acompañaba. A tu lado compañero vi el mundial de Fútbol. A veces en cualquier mesa sirven tu wisky azucarado. No hay problema, ciertamente tú andas por allí, con tu guayabera, y un cigarrillo en la mano, manejando tu jeep.

## LOS CUENTOS DE MI PAPÁ

Por: María Isabel Piñero Carvallo

A veces me parece escucharlo como si fuera ayer. Mi papá, además de catedrático serio y crítico literario, también era cuentista ¿O cuentero? Sobre todo conmigo.

Como aquel famoso cuento del País de la Aguja. El que más recuerdo y el que más me gustaba. "El País de la Aguja" es el mejor país del mundo, el más delicioso -me decía-. -Los árboles a los lados de las aceras son pirulines de caramelo de colita, las nubes, de algodón de azúcar. Las calles son de turrón de jijona. Y hay hasta lagos y fuentes de puro Toddy. Además, está el bosque de las patillas, donde hay que ir con mucho cuidado no vaya a ser que algún árbol se madure y te caiga una patilla encima! (años después me enteré de que las patillas son rastreras...).

-Pero papá, ¿cuándo es que vamos a ir al País de la Aguja? Me desesperaba.

-Tienes que salir excelente este año escolar -Era la explicación más frecuente. -Tienes que dejar de pelear con tu hermanito -también era bastante común.

Y con el cuento del País de la Aguja -cada vez descrito más suculentamente -me convencía de estudiar, comportarme, comerme la comida, y en general, de casi todo lo que no quería hacer por las buenas.

También está el cuento del Bulto de Madera. Recuerdo que tendría unos ocho años, y me emocionaba muchísimo comenzar el año escolar para tener mi bulto nuevo cada año. Claro, no siempre es posible complacer todos los deseos de los hijos; así que mi papá me contó lo siguiente: Allí en su Gomera natal las secuelas de la Guerra Civil hacían estragos en la economía y a su vez en las costumbres y la vida de la gente. Me daba todo un prólogo de como era la vida de ese entonces, y lo difícil que era hasta conseguir la comida, por los racionamientos. Mucho más para una familia pobre como las de mis abuelos, así que los útiles escolares entraban en la categoría de "suntuarios", por decir lo menos. ¿La solución al problema del bulto? Construir uno de madera, así mismo, y con forma de maletín. "Pasé siete años

con el mismo bulto intacto", me decía él. ¡Caramba! ¡Que increíble! ¡Un bulto por siete años! (imagínense mi asombro, con ocho años eso era como decir que lo tenía desde que nací...). Parecía mentira, considerando que cada año tenía yo mi bultico de cuero de colores nuevecito. Pero si él podía estar siete años con el mismo, yo podía soportar dos y tres con el mío. Y hasta ahí me llegó la perrera del bulto. Sirvió también para los colores, la escuadra y tantas cosas más. Yo quería que las cosas me duraran como a mi papá!

¿Y el cuento del Urbano Ramón?

"-Yo soy el Urbano Ramón. Con mi pito... PRRRRÍÍÍÍÍ! Paro la circulación".

Y por ahí se iba con la historia de cómo el Urbano regulaba el tráfico, y enseñaba paciencia y urbanidad a los peatones y automovilistas. Para los que no me conocen, soy una persona sumamente impulsiva y atropellada. Pero mi papá me presentó al "cierto fulano" del Urbano Ramón.

"-De pronto un muñeco. Muy apresurado. Pasó una luz roja. Por sobre el rayado".

Y seguía el cuento, donde el Urbano lo detiene y lo conmina a respetar su turno.

"-Llegaría tarde. Esperar no puedo. -Y tarde llegó (decía mi papá). -Porque un carro al punto... ZZZZZAAAAAASSSSSS!!!!!! -Lo atropelló.

"-Y por no esperar un minuto, como era legal. Se pasó un año. En el hospital".

"-Te fijas Mary? Me decía. -Por andar apurado".

Yo me quedaba con la boca abierta. -Verdad, pensaba. (Pero no lo decía).

Y cuántos cuentos más. Para educarme, para hacerme reír, para entretenerme... No sé cuáles eran de él, copiados o de tradición española. Lo cierto es que, para mi suerte, tenía uno para cada ocasión.

## Aporte de Iraset Páez: Lingüística e Interdisciplinariedad\* (CILLAB)

Sergio Serrón M.  
UPEL - ASOVELE

### Resumen

En este artículo revisaremos la obra de Iraset Páez Urdaneta, investigador y docente prematuramente fallecido en 1994, y resaltaremos su visión interdisciplinaria que lo proyecta, como una figura fundamental de la intelectualidad venezolana y del quehacer lingüístico, hacia el Siglo XXI. En forma sintética abordaremos, entre otros, algunos aspectos de su producción sociolingüística y subrayaremos sus principales aportes, no siempre considerados en su justo valor en las investigaciones que lo siguieron. Luego concentraremos nuestra atención en su trabajo docente y en sus textos referidos a la enseñanza de la lengua donde, sin lugar a dudas, encontramos innumerables ideas para orientar la investigación futura. La obra de Páez, reciente y trascendente, está en una etapa en la que debe ser leída y discutida, más que reseñada, por lo cual este artículo debe considerarse como un aporte para esa revisión.

### Abstract

In this article, we shall review Iraset Páez Urdaneta's work, researcher and teacher who died prematurely in 1994 and we will highlight his interdisciplinary vision that projects him, as a fundamental personality of the Venezuelan intellectuality and linguistic field, towards to 21<sup>st</sup> century. Among others, we shall approach, in a synthetical way, some aspects of his sociolinguistic production and we will emphasize his main contributions, not always carefully thought about in its own right, in the different works that followed his ideas. We will concentrate our attention on his teaching work and his many books about the teaching of Spanish as a first language where, without any doubts, we will find uncountable ideas to guide future research. Páez's work, recent and transcendental is at present, on a stage that should be read and discussed instead that reviewed, therefore, this article must be considered as contribution for that revision.

\*Este artículo es una versión revisada de la conferencia dictada en la inauguración del XV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística que, en homenaje a Iraset Páez, fue realizado en Maracaibo en abril de 1996.

En este trabajo presentaremos algunos aspectos destacados de la obra de Iraset Páez Urdaneta, quien sin lugar a dudas, se constituyó en una figura fundamental de la ciencia venezolana.

Fue un transgresor excepcional: un joven intelectual destacado, cuando ser joven era casi un delito y destacarse en el campo del pensamiento y de la investigación, un atentado contra los grupos establecidos. Fue esencialmente, visceralmente, interdisciplinario, en un momento en que la interdisciplinariedad es, para la mayoría, un adjetivo, un medio elitesco de poner distancia y aprovechar ventajas burocráticas. Fue independiente, cerca de todos y alejado de todos los grupos de poder, transitó con elegancia colocando a cada uno en su lugar. Fue autónomo, generando su pensamiento al margen de modas y apetencias; y por último lo más trascendente en este marco definitorio de transgresor, fue un cultor entusiasta de la fobia a la mediocridad imperante, al fotocopismo educativo que tanto mal le ha hecho al país y a su futuro.

De la peripeca personal poco diremos: es bien conocida. Brillante estudiante, se gradúa a los 20 años en el Instituto Pedagógico de Caracas como profesor y, al año siguiente, en la Universidad Central, como licenciado en Letras. Ingresa como docente en el mismo Instituto y hace su doctorado en Stanford. A su regreso, se reintegra al Pedagógico como profesor de pregrado y, fundamentalmente, de postgrado, cumple, durante un período, una eficaz labor en la Casa de Bello y en la Biblioteca Nacional e inicia su labor en la Universidad Simón Bolívar, donde dinamiza la enseñanza de la lengua materna, genera nuevas vías de investigación y estudio y ocupa importantes cargos. Además de educador y lingüista, cultiva diferentes géneros literarios y reflexiona sobre hechos históricos, sociales, culturales y del pensamiento contemporáneo.

### 1 Iraset Páez, Interdisciplinario

Señalábamos anteriormente su carácter interdisciplinario. En una época donde la especialización puntual constituye una orientación muy arraigada, Iraset Páez cubrió diferentes ámbitos. Muy joven aún, la creación literaria lo ocupa y obtiene galardones estudiantiles en su Maracaibo natal y en la Universidad Central. Esta actividad creativa la mantuvo hasta el final de su vida. Como expresara Edito Campos "En el aspecto literario, perteneces a una generación de lingüistas

creativos que han sabido conjugar sin disonancias la lengua y el verbo, los mecanismos del lenguaje y el sabor de sus palabras", o, como escribiera Luis Alvarez, refiriéndose al mismo fenómeno, "Podría decirse que es la eclosión de un conjunto de hombres que, formados dentro de la disciplina racional de la descripción o la explicación de la estructura de una lengua dada, han hecho suya la vieja afirmación de Roman Jakobson de que un lingüista ciego a los problemas de la función poética y un erudito de la literatura indiferente ante los problemas lingüísticos, son casos - ambos - de flagrante anacronismo". En la misma forma abordó la creación poética. Sus editores, y entrañables amigos José L. Palacios y Gilberto Berríos, señalaron en la presentación de **Lugares Comunes** que "Los temas incluyen, intermitentemente, lo amoroso, lo social, lo mundano, lo trascendental, y hacen gala de una unidad de lo dispar que revela el espíritu sensible del autor".

También se ocupó de la crítica y análisis literarios, desde su temprana tesis de licenciatura, 1973, en la que abordó la obra de Jorge Luis Borges o en los trabajos que, entre otros autores, dedicó a Adriano González, Salvador Garmendia, Gallegos, Orwell y García Lorca.

La prensa lo tuvo entre sus columnistas, especialmente El Nacional, en sus páginas de opinión y en el Papel Literario, y el suplemento cultural de Últimas Noticias. En estos medios, también demostró sus conocimientos enciclopédicos y la profundidad de su análisis sin dejar de lado el ocasional humor y la ironía.

Su actividad en la Biblioteca Nacional y, especialmente, en el campo de la información, donde fue consultor del Programa General de Información de la UNESCO y consultor del Programa Regional Infolac, fue acompañada por una labor de investigación y difusión que trascendió, con amplitud, nuestras fronteras.

En la Universidad Simón Bolívar ocupó, desde 1986, diferentes e importantes posiciones, como, por ejemplo, Decano de Estudios Generales y Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, donde, además de su fecunda labor, dejó valiosos aportes, entre los que se cuenta su programa para ocupar la Vicerrectoría Académica en 1993, titulado **Para Crecer Inteligentemente**, y muchos más en los que, con sentido crítico y tono irónico, analizó diversos

aspectos del devenir universitario u organizó eficientemente, varias instancias de la vida académica y administrativa.

## 2 Irsat Páez, lingüista.

En nuestro campo, formó parte de una generación que irrumpe a mediados de los 70, con figuras destacadas formadas en el país, en épocas en que la formación alcanzaba parámetros de calidad nunca después repetidos, y confirmadas en el exterior, en las más exigentes universidades, unos a nivel de doctorado y otros de maestría. Son, es bueno señalarlo, excepciones a la regla del despilfarro, la deshonestidad y el dolo que caracterizaron las legiones que malgastaron los fondos provistos por el Estado a través de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho o de las mismas universidades. Este grupo ha ido integrándose a generaciones anteriores que a través de los Encuentros de Lingüistas, Jornadas anuales de ALFAL en las Convenciones de ASOVAC, Jornadas Regionales - como las que tienen lugar en Maracay y Maturín, Asociaciones - como ASOVELE, publicaciones (**Letras, Clave, Tierra Nueva, Phonos, Boletín de Lingüística, Revista Venezolana de Lingüística Aplicada**, y otras) y, especialmente, en su cotidiana labor docente y de investigación, dejan de manifiesto su alto valor, su responsabilidad, conocimientos, probidad, profesionalidad y preocupación por el futuro del país.

En casi todos esos rubros ha sido protagonista. La mayor parte de los Encuentros, incluyendo el primero, contaron con su activa presencia y siempre se recuerda su polémica conferencia en el ENDIL V (Maracay, 1984), donde, entre otros aspectos, proponía una nueva visión en los estudios semánticos de postgrado. Múltiples revistas especializadas lo tuvieron como colaborador: **Letras**, decana en el campo de lingüística y literatura y cuyo número 51-52 (1995) fue en su homenaje, lo contó entre sus asiduos colaboradores, articulista y reseñista, desde el número 27 de 1971, hasta el número 48, de 1991. Las diferentes publicaciones de la Universidad Simón Bolívar recogieron también sus aportes en variados campos, incluyendo el lingüístico. **Tierra Nueva, Phonos** y otras, algunas ya desaparecidas, incluyeron sus trabajos, muchos de ellos, bibliografía imprescindible. En el campo de las compilaciones, se destacan la realizada en el homenaje publicado a su Maestra, María Teresa Rojas y los **Estudios sobre la fonología del español del Caribe**.

Irsat Páez, como vimos, fue una figura que también abordó distintos campos lingüísticos: la sociolingüística, la psicolingüística, la teoría lingüística, lingüística aplicada y planificación, fonología, semántica, pragmática fueron, entre otras, motivo de su reflexión y análisis.

A una parte de su obra lingüística en concreto, se dedicarán las próximas páginas, aunque, por supuesto, no se agotará: está en un momento en que fundamentalmente debe ser leída, discutida, analizada, ya que es mucho lo que contiene, mucho lo que brinda para quedarse en una reseña que pueda fosilizarla.

### 2.1 Irsat Páez, sociolingüista

Escogemos, como ejemplo, dos trabajos que llaman la atención en su laboreo como sociolingüista. Nos referimos a **Historia y Geografía Hispanoamericana del Voseo**, publicado en 1981 por la Casa de Bello y **La estratificación social del uso de tú y usted en Caracas** (ediciones de la Universidad Simón Bolívar, 1990). Ambos constituyen muestras claras de su paso por Stanford, entre 1976/7, y su inserción en las áreas sociolingüísticas.

En el primero de ellos analiza el voseo, fenómeno social característico de Hispanoamérica. Allí expresa: "Un vistazo a la realidad nos revelará que, en efecto, el voseo existe con mayor o menor intensidad en casi todos los países hispanoamericanos, que no es un fenómeno de apariencia morfológica uniforme (por lo que entonces hace posible el señalamiento de zonas dialectales), que es un fenómeno con correlatos histórico-culturales y que, por lo mismo, es un fenómeno con actuales implicaciones sociales y psicosociales. La sociedad hispanoamericana se refleja diacrónica y sincrónicamente en el voseo". Párrafo en que resume la calidad de su trabajo y la multivisión científica con que lo afronta: Una perspectiva lingüística, que incluye el ámbito dialectológico, el sociolingüístico y el gramatical, en un marco histórico, cultural, social y psicosocial que permiten entenderlo y explican, a su vez, otros ángulos.

Un aspecto tan complejo, y definitorio, exige una postura amplia y un tratamiento exhaustivo, y así lo hace. Manejando una extensa, pero no siempre contundente, bibliografía específica, va armando una descripción general que ubica el voseo en sus orígenes y va ob-

servando su desarrollo, siempre vinculado con la cultura y la sociedad, hasta llegar a Hispanoamérica, donde se establece como una diferencia con España, aunque, como expresa, muy vinculada con la Península. Supera en este proceso, las deficiencias esbozadas de la bibliografía que lo precedió, dotándola, en el análisis, del fundamento metodológico y científico del que carecía.

Es muy importante, el capítulo en que analiza la situación social. Al fin y al cabo las formas de tratamiento constituyen antes que nada, una expresión de la red social. Aquí se apoya en la teoría de Brown y Gilman (1960), acerca del juego de los factores poder y solidaridad, la revisa, anota sus carencias frente a un fenómeno tan complejo, y su aplicabilidad al formato usted, más tradicional. Determina un mapa social y relacional factible de usar en las diferentes regiones, y, a partir de su discriminación entre voseos nacionales y regionales, esboza algunas consideraciones acerca de su futuro, entre las que cabe subrayar "El voseo panameño y venezolano retroceden ante la influencia de las normas tuteantes que dominan en el resto de estos países" Sobre este tema, en especial referido al habla zuliana, esencialmente voseante, habló algo más, aunque con la misma dirección, en el artículo **El habla de Maracaibo**, incluido en **La Lengua Nuestra de Cada Día**.

Como una característica siempre presente en su obra, Páez trabaja con una bibliografía interdisciplinaria que le permite un abordaje múltiple y seguro, realmente ejemplar. Debemos señalar que muy pocas tesis realizadas en el país o por venezolanos en el exterior, tienen un tratamiento bibliográfico de tal calidad.

Muy vinculado con el anterior, incluso en su elaboración, es el trabajo relativo al uso de tú y usted en Caracas. En efecto, encontramos la revisión de aspectos teóricos a partir de la teoría de Brown y Gilman ya citada, así como la amplia discusión que, especialmente por los años 70, se planteó sobre el juego de poder y solidaridad, o influencia, intimidad e integración, de la más reciente psicología social.

Ya hemos destacado la calidad del tratamiento bibliográfico, que se repite en esta investigación. Es importante subrayar que cualquier investigador preocupado por estos temas, o temas conexos, encon-

trará en la lectura de estos trabajos, un verdadero caudal de ideas para desarrollar, en, por ejemplo, el nebuloso mundo de las tesis y los trabajos de grado.

Algunas conclusiones deben relevarse: por una parte, el sistema de tratamiento pronominal caraqueño marca dos grandes formas sociolectales: Clase Baja frente a Clase Media/Alta e insinúa que, con los cambios que está sufriendo la sociedad, deben revisarse los parámetros relativos a la Clase Media que, luego de un crecimiento importante, parece estar sufriendo un decrecimiento sensible: "Hasta mediados de los ochenta la Clase Media venezolana experimentaba un relativo fortalecimiento progresivo; la reestructuración de la economía a partir de esa época (y el crecimiento de los estratos caracterizados como "marginales" o en "pobreza crítica") obligará a una revisión de los conceptos y una indagación de las tendencias". Por otra parte, luego de revisar la relación formalidad/informalidad, en la que toma partido por no reconocer un crecimiento sensible de la segunda, señala que, al contrario de lo que algunos expresan, el sistema no tiende a ser mono-pronominal, "por el contrario, parece muy lejos de ello, particularmente cuando Tú no parece estar ganándole terreno a Usted. El hablante corriente en este sistema sabe que es más fácil establecer cuando utilizar Usted que cuando utilizar Tú. Si esta seguridad resulta históricamente en desmedro de tú, entonces el sistema se resolverá hipotéticamente en favor de un Usted general".

Por último, una valiosa referencia metodológica. Páez reconoce las limitaciones del uso del cuestionario que marca la diferencia entre lo que el informante cree que hace y lo que realmente hace. Aquí señala, como argumento incontrovertible, que lo que el informante cree que hace no es contradictorio con su conducta habitual: conducta real y conducta ideal no son idénticas pero tampoco son contradictorias. Es decir que tenemos tipificaciones grupales sobre el fenómeno y no informaciones sobre su uso en situaciones concretas. Investigación ésta que tendría claros limitantes operativos.

En conjunto, estos dos trabajos constituyen hitos imprescindibles en todo curso de Metodología Lingüística, además de sus usos normales. Con ellos podrían agruparse algunos que exploran aspectos teóricos como **Problemas en el Tratamiento fonológico-generativo de un corpus dialectal**, donde demuestra, simultánea-

mente, las limitaciones metodológicas de la dialectología tradicional para recoger un corpus fónico y, por otro, las limitaciones de la fonología generativa para explicar casos complejos de distribución y explicar fenómenos de incidencia lexical. En el campo de las variedades dialectales, especialmente, pero no exclusivamente, en el ámbito léxico, presenta varios artículos vinculados, en muchos casos, con su variedad materna maracucha. Por último, cuenta con varias referencias, muchas más de las que son normalmente señaladas, sobre problemas de uso de la lengua, con un espíritu amplio y respetuoso, no exento de humor, como este final de **Legitimidad de hipotetizar**: "El castellano, en la opinión de muchos, es una lengua que no cede fácilmente al lenguaje directo y casi cibernético de la investigación científica actual en otras latitudes. Situación ésta a que contribuye la inflexibilidad conservadora o el terror a suscitar la excomunión de las academias. Claro está que "plantear una hipótesis" no es en modo alguno una alternativa que se deba desterrar del castellano. Pero no se crea que, por el hecho de que algunos quieran hipotetizar, la lengua de Cervantes está en peligro, o es inferior o corregible el castellano de quienes no quieren plantear hipótesis".

## 2.2 Iraset Páez, la lengua y su enseñanza

En la obra de Páez su función docente y su producción referida a la enseñanza o vinculada con ella, resultan, desde nuestro punto de vista, fundamentales y a ellas dedicaremos las próximas páginas.

Por una parte, podemos señalar algunos manuales como el dirigido a estudiantes de cursos de lengua materna en Educación Superior titulado **Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico** (1991), versión depurada de un trabajo de ascenso, que superó con amplitud sus objetivos iniciales para convertirse en un texto de consulta obligada en cursos de introducción a la lingüística. También el denominado "módulo instruccional" **Investigación Aplicada a la enseñanza del Castellano**, para el postgrado de la UDO, que, siguiendo las orientaciones de su libro de 1985, al que nos referiremos más adelante, abre interesantes perspectivas para quien deba elaborar un trabajo de grado en nuestra área. En diversas oportunidades investigó a sus estudiantes para sacar conclusiones, muchas veces en su beneficio. Entre ellos se cuenta el **Recuento de la ortografía castellana, proposición de Bello y el**

**intento chileno de 1844: implicaciones para una teoría sobre reformas ortográficas**" presentado originalmente en Edimburgo en 1981 y en una versión ampliada en el III ENDIL - 1982 (en cuyas Actas fue incluido), donde luego de una revisión exhaustiva de la reforma bellista y sus implicaciones, reporta los resultados de un trabajo con estudiantes universitarios y lo asocia con teorías sociolingüísticas, para finalmente, "identificar factores o condiciones que pueden ser asumidos como probables de ejercer una influencia directa sobre la implementación de una reforma o codificación ortográfica en ésta o en otras lenguas" (1983, p.p. 29). En la misma dirección, está el conocido **Algunos resultados de una investigación sobre las competencias y deficiencias lingüísticas del estudiante de la USB** (1990), utilizado en diversos trabajos orientados a determinar la problemática de la lengua materna en los niveles superiores.

**Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional**, publicado en El Nacional en 1981 y recogido en **La lengua nuestra de cada día**, constituye el germen de lo que luego sería su posición en el campo de la enseñanza de la lengua materna. Hay dos filosofías distintas, la sustentada en los programas y la de los institutos de formación docente, pero que coinciden en la enseñanza de la lengua y no del habla. A esto se agrega que los institutos de formación docente se centraban, y aún se centran, en la adquisición de conocimientos lingüísticos más que en el tratamiento de los problemas didácticos específicos.

En ese contexto propone, por una parte, un cambio filosófico global: "En lugar de una enseñanza de la lengua, debemos cumplir la enseñanza del español mediante una enseñanza del habla", más aún "...consideramos una pedagogía basada en la perspectiva del habla, en la que se busca propiciar el desarrollo del individuo hablante como usuario efectivo de la lengua". Concluye, luego de esbozar algunos aspectos concretos de un plan de acción: "Continuar con los puntos de vista actuales sobre la enseñanza de la lengua nacional significa continuar con la ineffectividad de esta enseñanza, el descenso del nivel educativo de nuestros bachilleres, la elitización de la cultura nacional, el disfuncionamiento democrático, el subdesarrollo lingüístico".

Es evidentemente, la preocupación de un investigador compro-

metido con el futuro de su país que recoge la herencia de maestros como Rosenblat, quien escribiera en 1964: "Yo pediría que los maestros y maestras de Venezuela olvidaran toda su gramática [...] y se dediquen a enseñar el idioma, a desarrollar el hábito de lectura correcta y animada, a leer mucho y con entusiasmo, a escribir bien, a hablar bien".

**La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral** se basa en los postulados filosóficos recién esbozados. Insiste en la sustitución del inoperante modelo teórico, descriptivo y centrado en el código, que diez años después sigue vigente, por un modelo práctico, comunicativo y centrado en el uso: una pedagogía de la lengua deja su lugar a una pedagogía del habla. Es así como las actividades escolares propiciarían el desarrollo de una auténtica competencia comunicativa como el mismo expresa "un saber actuar convenientemente para satisfacer sus necesidades sociales y las de otros".

Como ocurre en todos sus trabajos, maneja una bibliografía variada y actualizada, la que utiliza en una forma creativa y original. Por ejemplo, recurre a los postulados de la lingüística aplicada, dedicada durante mucho tiempo a plantear e intentar resolver los problemas de la enseñanza de segundas lenguas, para intentar resolver los correspondientes a la lengua materna. Así señala "Es indudable que mientras más conocimiento se acumule acerca de la adquisición de la lengua materna (e incluso de sus semejanzas -más que de sus diferencias- con la adquisición de una segunda lengua) mayor es la probabilidad de hacer más efectiva la enseñanza idiomática", y, más adelante, al ir esbozando su proposición, dice "La anterior no es una metodología novedosa; por el contrario es la metodología típica de la enseñanza idiomática de lenguas extranjeras en las tres últimas décadas". Revisa con cierta profundidad, las proposiciones de Wilkins y de Van Ek que dieron como resultado los programas nomenclaturales-funcionales, estrictamente comunicativos que, a través de la Serie Nivel Umbral, ha desarrollado la Comunidad Europea para lograr, y en qué forma lo han logrado, acceder a una Europa sin fronteras lingüísticas. De ellos toma algunos criterios que orientan su propuesta y señala explícitamente "Aun cuando la proposición de Van Ek se refiere exclusivamente a estudiantes de lenguas extranjeras, creemos que la misma puede adaptarse para satisfacer las orientaciones de

la enseñanza comunicacionalista de la lengua materna".

Bueno es señalar que, en tal sentido, podrían plantearse polémicas con otros autores. En efecto, Páez insiste, como vimos, en la adopción de postulados de la enseñanza de segundas lenguas a la enseñanza de la lengua materna. En tal sentido, aparece una contradicción con las posiciones de Obregón por un lado y del autor, por otro. En efecto, Obregón expresaba, en su trabajo en que proponía la metodología de la lingüística de campo aplicada a la enseñanza de la gramática de la lengua materna (1988): "Es preciso señalar que hemos observado cierta intuición de este enfoque en la opinión de colegas que buscan solución al problema de la enseñanza de la gramática materna, por ejemplo, al enfocarla como extranjera; pero desconocen la disciplina que ha desarrollado la base teórica y los métodos apropiados. En realidad, los problemas de aprendizaje que presenta una segunda lengua son muy diferentes de los de primera". Es decir, sin desechar tajantemente, deslinda una de otra. Por otra parte, quien expone, desde 1981 ha venido escribiendo que, vistas las dificultades afrontadas y dadas las diferencias entre las variedades, la enseñanza de la lengua materna debería ser afrontada como la de una lengua extranjera -no sólo con los métodos adaptados de ellas- en una especie de educación diglósica. Sin embargo, una lectura en profundidad permite observar que más que contradicciones, se constituyen en visiones complementarias, como ha venido desarrollando una importante bibliografía que, en los últimos años, propone un enfoque comunicacional a partir de un deslinde teórico y de un proceso planificador y formativo (por ejemplo, Arnáez, Barrera, Campos, Flores, Ledezma y Obregón, Linares, Sánchez, Serrón y otros que han sido conocidos, fundamentalmente a través de tesis, trabajos de ascenso, ENDILES, revistas o libros como *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*).

La propuesta de programa que desarrolla especialmente en los capítulos 4 y 5, consta de tres fases que van desde la adquisición de una infraestructura idiomática operativa junto al desarrollo táctico del conocimiento lingüístico ya aprendido, hasta el desarrollo de una capacidad comunicacional más idiomática y amplia, tanto en calidad como en cantidad. Estas fases se distribuyen en forma gradual en tres niveles escolares y, en lugar de las ya clásicas cuatro áreas (hablar, escribir, escuchar y leer) divide en ocho grandes campos;

desarrollo de la conducta prolingüística, de la habituación idiomática, de la producción idiomática (hablar y escribir), de la producción idiomática (escuchar y leer), de adquisición del vocabulario (que sigue estando tan descuidada todavía), de la comprensión y la conceptualización gramatical, de caracterización de la lengua nacional y del conocimiento comunicacional-retórico. Es importante señalar que todas las áreas, incluyendo las de corte gramatical, buscan el mejoramiento de la capacidad comunicacional integral, no un fin per se, eliminando así el memorismo inconducente de la enseñanza gramatical actual. Por otra parte, es destacable también como se van integrando, en el esquema global del conocimiento, cada área, desde las que constituyen un apresto lingüístico, -conducta prolingüística- hasta las que implican una reflexión teórica sobre el lenguaje, su pragmática y su vinculación con el contexto socio-cultural.

El enfoque comunicacional al que hemos venido haciendo referencia, novedoso diez años atrás, nos obliga a una revisión bibliográfica exhaustiva ya que muchos trabajos con esa orientación, fuera de los citados aquí, deben ser sometidos al escrutinio de la seriedad y la lógica. En efecto, se ha confundido este enfoque con la improvisación y la frivolidad, una especie de política de "todo es permitido" en que la creatividad deja paso al espontaneísmo y al facilismo, al hacer por hacer. Habrá que revisar muchas proposiciones teóricamente firmes y correctamente aplicadas, para deslindarlas de otras infundadas, con confusiones primarias que las descalifican, para llegar, al fin, al punto de partida que, en aquel momento, propusieran Páez y Obregón.

Hay un aspecto que deseamos relevar ya que concilia su labor pedagógica con su rol de investigador. En su actuación como docente en el posgrado de lingüística del Instituto Pedagógico de Caracas, al que nos referiremos específicamente por cuanto contamos con información precisa, Iraset Páez fue tutor de varios trabajos de grado. En todos los casos, asumió dicha función con el entusiasmo con que asumía todas sus tareas. En todos ellos ha quedado la impronta de su brillante inteligencia, su sagacidad, su visión, su constancia, su don de maestro, orientando a sus tesis por los siempre intrincados senderos del investigador: asumió, repetimos, la obligación y el compromiso en sus términos más profundos, esos que, en la tradición universitaria, convierten al tutor en un auténtico coautor.

Una simple mención de esos trabajos, demostrará la veracidad de esa afirmación. En 1985, Luis Alvarez, su primer tesista en el IPC, presentó **Gramática del discurso poético de Miguel R. Utrera**, posteriormente editada por el CILLAB, en el que, en un marco riguroso, la lingüística cruza puentes hacia la crítica literaria. Algunos años después, Olivia Carmona, su última tesista, presentó, bajo su dirección, un trabajo lleno de sugerencias, ejemplar por varios motivos, en el que literatura y lingüística y otras ciencias y disciplinas se dieron la mano: **Tejiendo en el vacío con palabras: el discurso de la crisis de Ruben Darío (1992)**. En el campo amplísimo de la lingüística aplicada, tanto en la expresión como en la comprensión, y en dominios formales y conceptuales tenemos los trabajos de María Nélida Pérez (1991) **La habilidad inferencial: una propuesta metodológica para su identificación y su enseñanza**, Rosario Russotto (1991) **Estratificación social del error ortográfico en estudiantes de Educación Básica y Media Diversificada del Área Metropolitana de Caracas** y Norma González de Zambrano (1992) **La capacidad parafrásica del niño en el cuarto grado de la Educación Básica: una propuesta metodológica para su caracterización y desarrollo**. La última de las tesis a que haremos referencia, la constituyó la presentada por Diana Sasso (1991) **Creatividad y lenguaje: hacia la superación de una contradicción pragmática en la lingüística contemporánea**, un excelente trabajo en el que están presentes los elementos paradigmáticos del trabajo de grado, según los conceptos que manejaba el tutor: profundidad crítica, posición polémica, originalidad, proyección hacia el futuro y un alejamiento de los trabajos estrictamente cuantitativos que resultan ser tan apreciados en ciertos marcos académicos, que no consideran ciencia, todo aquel trabajo que no nos desborde con una profusión de datos, cifras, cuadros y gráficos, muchas veces inútiles por la ausencia de una visión analítica profunda. Pese a las diferencias entre ellos, constituyeron una proyección de su amplitud y de su capacidad.

Iraset Páez concibió la educación y su eje central, la lengua, como un proceso liberador: "De algún modo, el lenguaje puede esclavizar al hombre, pero igualmente puede liberarlo". Abogó, como preconizara Bernstein, por una enseñanza diferencial para cubrir las ca-

rencias de las mayorías que dominan sólo un código restringido, con el fin de democratizar y contemporaneizar: "Educar a un pueblo significa proveerlo de los instrumentos para enfrentar el futuro", escribió. Como ya vimos anteriormente: "Continuar con los puntos de vista actuales [en 1981, 1985 y 1995 S.S.] ha tenido graves consecuencias políticas, económicas, sociales, educativas. Nos queda mucho camino para recorrer si pretendemos cambiar esta situación que Páez y otros, no sólo reiteradamente denunciaron y diagnosticaron sino que también, y es el único camino, ofrecieron vías alternas para solucionar.

### 3 Final

Karl Miles, el célebre escultor en su casa-jardín-museo de Estocolmo tenía como lema "Dejadme crear mientras dure el día". El día de Irsset Páez fue muy breve, pero su obra, de la que hemos hecho un breve repaso, creativa y fermental, es fundamental. En todos nosotros está prolongarla en el futuro, especialmente en los jóvenes que, como lo fue él, están constituyendo la generación de relevo y a ellos, fundamentalmente, está dirigido este texto que más que homenaje, o un recuento, es un acto de convicción en el futuro que su trabajo ayudó a preparar.

### Bibliografía

- Alvarez, Luis. Verosimilia: discurso e historia en **Letras** (Caracas)-Nos. 51-52, (1995)pp. 289 - 296
- Alvarez, Luis. **Gramática del discurso poético de Miguel R. Utrera** (trabajo de grado – tutor Irsset Páez, editado posteriormente por el CILLAB) Caracas, (1985).
- Castro de S., Diana **Creatividad y lenguaje: hacia la superación**

**de una contradicción pragmática en la lingüística contemporánea** (trabajo de grado IPC - tutor Irsset Páez, inédito) (1991)

Campos, Edito. Hasta luego, Irsset. En **Programa de Endil XIV**, Valencia, (1994.)

Carmona, Olivia **Tejiendo en el vacío con palabras: el discurso de la crisis de Ruben Darío** (trabajo de grado - IPC (1992) tutor Irsset Páez, inédito)

González de Z., Norma. **La capacidad parafrásica del niño en el cuarto grado de la Educación Básica: una propuesta metodológica para su caracterización y desarrollo** (trabajo de grado, IPC, (1992) tutor Irsset Páez, inédito)

Obregón, Hugo. La metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna en **Letras** (Caracas) –Nos. 44 y 45 (1988)pp. 101 - 116

Páez, Irsset. **Historia y geografía hispanoamericana del Voseo**. Caracas, La Casa de Bello (1981)

Páez Irsset. Recuento de la ortografía castellana, proposición de Bello y el intento chileno de 1844; implicaciones para una teoría sobre reformas ortográficas, **Actas del III Endil**. IPC (Caracas). (1983)

Páez Irsset. **La lengua nuestra de cada día**. Caracas. Academia Nacional de la Historia- El libro menor (1984)

Páez, Irsset. **La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral**. Caracas, IPC, 1985 (reeditado en 1996)

Páez, Irsset. **La estratificación social del uso de tú y usted en Caracas**. Caracas, Equinoccio (Ediciones de la Universidad Simón Bolívar). 1990

Páez, Irsset. **Algunos resultados de una investigación sobre las**

competencias y deficiencias lingüísticas del estudiante de la USB. 1990

Páez, Iraset. *Investigación Aplicada a la enseñanza del Castellano - UDO, Cumaná, 1991*

Páez, Iraset. *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*, Vadell Editores. 1991.

Páez, Iraset. *Lugares comunes*, Equinoccio - Ediciones de la Universidad Simón Bolívar 1992-1995

Pérez, María N. *La habilidad inferencial: una propuesta metodológica para su identificación y su enseñanza* (trabajo de grado, IPC, 1990 - tutor Iraset Páez, inédito)

Rosenblat, Angel. *La educación en Venezuela*. Caracas, Monte Avila Editores (1981, 4a ed.)

Russotto, Rosario. *Estratificación social del error ortográfico en estudiantes de Educación Básica y Media Diversificada del Área Metropolitana de Caracas* (trabajo de grado, IPC, 1991 - tutor Iraset Páez, inédito)

Russotto, Rosario. *Contribución para una bibliografía de Iraset Páez Urdaneta en Letras*. Caracas. (1995) Nos. 51-52, pp. 13-36

Serrón, Sergio. *La enseñanza de la lengua materna: una visión personal*. Conferencia dictada en las Jornadas de Investigación del Instituto de Investigaciones lingüísticas y Literarias de la Universidad del Zulia, Maracaibo, 14 de julio de 1995

Serrón, Sergio. Iraset Páez, lingüista, interdisciplinario - en *XV ENDIL -Compilación*. Maracaibo - LUZ, 1996 pp. 45-61

Villegas, Cesar. (Comp.) - *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Caracas. ASOVELE.

## Aproximación al Estudio de la Presuposición Pragmática

María Néilda Pérez  
USB - Sartenejas

### Resumen

En este artículo se hace una aproximación crítica a la propuesta de caracterización de la presuposición pragmática efectuada por Levinson (1989), a partir de los contextos de supervivencia (modales, disyuntivos y condicionales). De la confrontación con ejemplos y con teorías que consideran enfoques similares, surge la evidencia de que no han llegado a concretarse explicaciones exclusivamente pragmáticas para la presuposición, no obstante, pese a sus limitaciones, el contexto aparece como la opción más firme para lograr no sólo esas respuestas sino también la fundamentación de nuevas teorías.

### Abstract

There is little point in quibbling over whether an incentive to round off one's knowledge of pragmatic presumption by Levinson (1989) based on survival contexts (modals, disjunctive and conditionals) holds to a consistently vigorous and receptive attitude here. From a cross-examination of examples and theories bearing on similar approaches there emerges evidence that does not quite back up exclusive pragmatic rationales for presumption. Yet, in spite of its boundaries, context looks like a more solid ground for an inviting shove to tread upon this new path in search of answers and less steep or thorny theories.

Caracterizar un tipo de presuposición a través de los contextos de supervivencia, pero sin desdeñar la estructura lingüística de las oraciones de las que éstas surgen, y que forman parte de tales contextos, parece haber sido el intento de una teoría pragmática que ha encontrado ciertas dificultades para definir la presuposición pragmática y, además, para diferenciarla de la aparentemente muy cercana presuposición semántica. Es objetivo de este artículo aproximarse a una visión crítica, principalmente de una de las propuestas de caracterización: la de Levinson (1989).

### Presuposición pragmática: definición

El concepto de presuposición pragmática nace en oposición al de presuposición semántica, heredado de la filosofía. Es Strawson quien da origen al concepto de presuposición, en contraste con el de entrafamiento:

Es contradictorio en sí mismo unir S con la negación de S' si S' es una condición necesaria de la verdad, simplemente, de S'. Es una clase diferente de absurdo lógico unir S con la negación de S' si S' es una condición necesaria de la verdad o falsedad de S. La relación entre S y S' en el primer caso es que S entrafía S'. Necesitamos un nombre diferente para la relación entre S y S' en el segundo caso; permítasenos decir que S *presupone* S'. (Strawson, 1952, p. 175)<sup>1</sup>

Dicho de otro modo:

A entrafía B si y sólo si:

- (a) en todas las situaciones donde A es verdadero B es verdadero
- (b) en todas las situaciones donde A es falso B es falso.

<sup>1</sup> It is self-contradictory to conjoin S with the denial of S' if S' is a necessary condition of the truth, simply, of S. It is a different kind of logical absurdity to conjoin S with the denial of S' if S' is a necessary condition of the truth or falsity of S. The relation between S and S' in the first case is that S entails S'. We need a different name for the relation between S and S' in the second case; let us say, (...) that S *presupposes* S'.

A *presupone* B si y solo si:

- (a) en todas las situaciones donde A es verdadero B es verdadero
- (b) en todas las situaciones donde A es falso B es verdadero.

Mientras el entrafamiento varía en función de las condiciones de verdad de la expresión por la que es entrafado, la presuposición se mantiene inalterable a pesar de la veracidad o falsedad de la oración de la que se deriva. Esta característica ha llevado a considerar la negación como la principal prueba de la existencia de presuposiciones; prueba esta a la que posteriormente los lingüistas sumaron la de la interrogación; así, de una oración como:

(1) Juan consiguió aprobar el examen se derivan:

(2) Juan intentó aprobar el examen

(3) Juan aprobó el examen

Pero de la negación y de la interrogación de (1)

(4) Juan no consiguió aprobar el examen

(5) ¿Consiguió Juan aprobar el examen?

se sigue derivando (2), pero ya no (3), con lo cual (2) califica como presuposición y (3) como entrafamiento.

Según Levinson (1989), a través de los contextos de supervivencia "es posible definir las presuposiciones no como inferencias que por casualidad sobreviven a la negación, sino como inferencias que sobreviven sistemáticamente en una serie de contextos donde los entrafamientos no lo hacen" (p. 185). Y estos contextos son los modales, disyuntivos y condicionales (*vid. Infra*). Ahora bien, la naturaleza de los entrafamientos hace discutible el hecho de que éstos puedan actuar como elementos probatorios -así sea por oposición- de la existencia de las presuposiciones, entendidas por Levinson como *inferencias pragmáticas* (p. 159). Los entrafamientos "se derivan únicamente a partir del contenido lógico o semántico" (p. 95); en conse-

cuencia, no dependen de factores contextuales sino de la estructura lingüística, y, además, están sujetos a valores veritativos. ¿Pueden criterios no pragmáticos ser utilizados para comprobar realidades pragmáticas?

Asimismo, la prueba de la negación confronta ciertas objeciones. En palabras de Brown y Yule (1993, p. 53), considerar la negación "para descubrir si existe alguna presuposición en lo que el hablante no ha dicho parece especialmente anti-intuitivo". Hablante y oyente no utilizan tal procedimiento en el intercambio diario. El hablante presupone un conocimiento en el oyente o su capacidad para inferirlo, y éste, a su vez, elabora presuposiciones a partir del enunciado que recibe, en el contexto en el que se produce. Ha de considerarse, también, que un analista del discurso no trabaja a partir de la alteración (negación) que él haga del corpus objeto de estudio. Y, finalmente, indicarse que presuposiciones que sobreviven a la prueba de la negación pueden ser canceladas por el contexto, pues existen asunciones de fondo que no permiten mantener tales presuposiciones (*vid. Infra*).

La presuposición pragmática, según Stalnaker (1974), debe ser definida en términos de la situación en la cual se produce el enunciado; en ella se incluyen las actitudes, creencias e intenciones de hablante y oyente; todo aquello que pueda considerarse *terreno común* de conocimiento, y cuya verdad se da o parece darse por garantizada.

Una proposición P es una presuposición pragmática de un hablante en un contexto dado sólo en el caso de que el hablante suponga o crea que P, suponga o crea que su interlocutor supone o cree que P, y suponga o crea que su interlocutor reconoce que él está haciendo esos supuestos o tiene esas creencias. (Stalnaker, 1974, p. 200)<sup>2</sup>.

Esta definición de Stalnaker ha sido cuestionada por cuanto sólo toma en cuenta contextos comunicativos en los que los interlocutores intercambian información y comparten conocimientos de fondo. Por ende, no permite dar explicación a otras situaciones como aquellas en las que no existe *terreno común*, o en las que el oyente

2 A proposition P is a pragmatic presupposition of a speaker in a given context just in case the speaker assumes or believes that P, assumes or believes that his addressee assumes or believes that P, and assumes or believes that his addressee recognizes that he is making these assumptions, or has these beliefs.

finje que comparte las presuposiciones asumidas por el hablante (Bertuccelli-Papi, 1996). Hay presuposiciones que pueden derivarse perfectamente de los enunciados, sin necesidad de recurrir al conocimiento mutuo. Por tanto, se considera suficiente, como parámetro pragmático de definición, el que lo presupuesto "sea consistente con las presuposiciones asumidas en el contexto" (Levinson, 1989, p. 196).

Ahora bien, ese mismo contexto conversacional y su competencia comunicativa le permiten al oyente, en aquellos casos en los que finja compartir un conocimiento, determinar con certeza la existencia de una información que él debería presuponer para poder comprender y mantener la continuidad de sentidos que una conversación exige. Aun más, en algunas situaciones, el oyente decide, por delicadeza, tacto o simplemente porque conocer tal información no es relevante para él, no hacer explícito su desconocimiento; por consiguiente, deja que el hablante asuma que ambos comparten un *terreno* que realmente no comparten. De ello sólo podría decirse que hilan una conversación no exitosa o, en términos de Austin, *infeliz* o *infortunada*.

Stalnaker afirma que el estudio de la presuposición desde una perspectiva pragmática tiene cuatro importantes ventajas:

a. Definir la presuposición en atención a las variaciones contextuales e independientemente de las condiciones veritativas, permite mantener la interpretación semántica de lo que se dice, puesto que las restricciones presuposicionales actúan sobre los contextos de enunciación y no sobre las condiciones de verdad de tales presuposiciones. Por tanto, un enunciado como (6) en un contexto A afirmarla (7) si se presupone (8):

(6) Mi primo ya no será un niño nunca más

(7) Mi primo ha crecido

(8) Mi primo es varón  
y en un contexto B afirmarla (9) si se presupone (10):

(9) Mi primo ha cambiado de sexo

(10) Mi primo es un adulto

b. Considerar la presuposición independientemente de las condiciones de verdad permite separar las relaciones de entrafamiento de las relaciones de presuposición en algunos contextos donde lo que es presupuesto también puede ser entrafado; algo que no puede hacerse dentro de una concepción semántica que las percibe como relaciones paralelas e incompatibles, que resultan del contraste filosófico entre afirmación y presuposición. Por ejemplo, un enunciado del tipo *X se dio cuenta de que P entrafía y presupone que P*. Así:

(11) Juan se dio cuenta de que era tarde

entrafía y presupone

(12) Era tarde.

No obstante, casos como éste están limitados a ciertos contextos y, por tanto, no son extrapolables a otros contextos donde sí se establece una clara distinción entre entrafamiento y presuposición. Esta tercera ventaja, según Stalnaker, requeriría, en consecuencia, un estudio de mayor profundidad antes de ser considerada como tal.

c. Una concepción pragmática permite explicar, en términos graduales, las restricciones impuestas por un enunciado sobre lo que ha de ser presupuesto. En algunas situaciones no parece posible dotar de sentido un enunciado si no se parte de la creencia de que el hablante está haciendo ciertas presuposiciones. En otras, el acto de habla pareciera indicar que el hablante asume ciertas presuposiciones, no obstante, la evidencia en contra de tales presuposiciones hace que éstas sean canceladas.

d. Un análisis pragmático permite explicar algunos hechos en función de presuposiciones generales de las que parten los interlocutores en aquellas situaciones comunicativas donde se intercambia información o se discute, a partir de la interrelación de proposiciones (lo afirmado y lo presupuesto) entre sí, y de éstas con intenciones y creencias compartidas.

#### Propiedades de la presuposiciones

Levinson (1989), en un intento por definir las presuposiciones, ad-

mite que éstas están muy ligadas a la estructura lingüística de las oraciones, por lo que parecieran ser objeto de estudio de la semántica; sin embargo, cree que "no pueden considerarse semánticas en un sentido restringido, porque son demasiado sensibles a factores contextuales" (p. 159). Un estudio de la presuposición requeriría, por ende, de la participación de ambos aspectos: estructura lingüística y contexto. Ahora bien, de acuerdo con Levinson, lo verdaderamente necesario no es definir el concepto de presuposición pragmática, sino crear "algún modelo que prediga fielmente el comportamiento presuposicional y que pueda incluir en especial las propiedades problemáticas de la defectibilidad y de la proyección" (p. 197); y a ello se dedica al precisar y analizar las propiedades de la presuposición que son, a saber, tres: (i) Son *defectibles* en (a) ciertos contextos del discurso, y (b) ciertos contextos extralingüísticos. (ii) Pueden ser o no defectibles en ciertos contextos (oraciones complejas), a lo que se denomina *Problema de proyección*; propiedad esta que podría estar incluida en (i) pero que Levinson prefiere considerar por separado. Y, (iii) están vinculadas a la estructura lingüística, superficial, de la oración.

1. **Defectibilidad:** está relacionada con la no sobrevivencia o cancelación de presuposiciones en tres tipos de contextos:

(a) Donde el hablante no tiene que comprometerse con la verdad de la presuposición porque es de conocimiento mutuo entre hablante y oyente que ésta es falsa. Por ejemplo, del enunciado

John no tendrá que lamentarse de haber hecho un inútil doctorado en letras  
no habrá que presuponerse

(14) John hizo un inútil doctorado en letras

en una situación donde se sepa que John no fue admitido al curso de doctorado.

(b) Donde lo que se dice es inconsistente con lo que quiere significarse, pues los individuos asumen ciertos supuestos que hacen que la presuposición no se mantenga, e incluso, ni siquiera llegue a generarse. Por ejemplo, de (15) se presupone (16):

- (15) Sue lloró antes de acabar su tesis  
 (16) Sue acabó su tesis

pero, evidentemente, de (17) no se presupone (16)

- (17) Sue murió antes de acabar su tesis

(c) Donde es posible construir argumentos por reducción, o presentar pruebas en contra de supuestos asumidos. Por ejemplo, de (18) se presupone (19):

- (18) No es Lucas quien te traicionará

- (19) Alguien te traicionará

Sin embargo, (19) es cancelada y en su lugar aparece (20), a través de la explicitud de que cada uno de los presentes "no te traicionará":

- (20) Nadie te traicionará.

## 2. Problema de proyección

2.1. La **Negación**: Ya se ha dicho que el principal indicador de la existencia de las presuposiciones es la sobrevivencia bajo la negación. De (21) y de (22) se presupone (23):

- (21) El comisario arrestó a tres hombres  
 (22) El comisario no arrestó a tres hombres  
 (23) Existe un comisario

Pero, según Levinson, esta misma aplicación de la negación no es posible en oraciones complejas como (24), pues la presuposición (25), producto de la primera cláusula no sobrevive, es cancelada por la negación de la segunda cláusula:

- (24) John no lamenta haber hecho un inútil doctorado en letras, porque de hecho nunca hizo ninguno  
 (25) John hizo un inútil doctorado en letras

No obstante, hay algunos aspectos que podrían considerarse aquí. En principio, existe un contraste entre una oración simple que proporciona una única información y una oración compleja donde cada cláusula aporta una información y donde, además, la segunda cláusula cancela la presuposición (25) que sugiere la primera. Sin embargo, una presuposición de existencia -presuposición que no se verá afectada por la negación- como la que se deriva de (21), también puede derivarse de (24):

- (26) Existe John

Según Brown y Yule (1993, pp. 52-53), oraciones como (24) "son propias de los enunciados emitidos para negar, de un modo bastante agresivo, una presuposición de otro hablante". De tal manera que habría que considerar situaciones diferentes de enunciación para cada caso. Retórnese al primer ejemplo:

- (27) Juan consiguió aprobar el examen  
 (28) Juan no consiguió aprobar el examen  
 (29) Juan intentó aprobar el examen  
 (30) Juan no consiguió aprobar el examen porque, de hecho, ni siquiera lo intentó.

Es evidente que las circunstancias en las que se emitió (27) y su negación (28) son diferentes a las de (30) y, muy probablemente, corresponden a dos hablantes diferentes.

Por otra parte, la prueba de la negación manifiesta no es posible con la mayoría de las oraciones afirmativas porque, según Levinson (1989, p. 186), ellas "entrañan lo que hasta ahora hemos llamado las presuposiciones de cada una de ellas". Oraciones como (31) serían contradicciones y, por tanto, inaceptables semánticamente:

(31) John lamenta haber hecho un inútil doctorado en letras, porque de hecho nunca hizo ninguno

Ahora bien, ¿cómo puede presuponerse lo mismo que se ha entrafado? ¿Cómo pueden tales oraciones entrafar lo presupuesto, si una prueba de la existencia de las presuposiciones es que éstas sobreviven donde los entrafamientos no lo hacen? ¿Se resuelve el problema calificándolas como contradicciones?

Horn (1985) afirma que la negación que cancela presuposiciones es un caso especial de *negación metalingüística*, entendiendo por tal un tipo de mecanismo que permite rechazar una expresión previa, en un contexto cualquiera. Considera, además, que la negación debe ser tomada como *pragmáticamente ambigua*, a partir del supuesto de que la interpretación de una expresión negativa obliga al oyente a determinar la información que está siendo rechazada: el contenido proposicional, la implicatura conversacional (*Algunos hombres no son chauvinistas; todos lo son*), la presuposición, el nivel estilístico (*Nosotros no comimos; nosotros nos hartamos*), la relación fococomentario (*El vaso no está medio lleno; está medio vacío*), etc.

2.2. **Contextos condicionales y disyuntivos;** De acuerdo con Levinson, las presuposiciones sobreviven en algunos contextos condicionales y disyuntivos y son defectibles en otros. Véanse los siguientes ejemplos:

(32) Si los ladrones fueron capturados de nuevo anoche, P. C. Katch obtendrá una mención honorífica

(33) O bien los ladrones fueron capturados de nuevo anoche, o P.C. Katch va a perder su trabajo

De ambas expresiones se deriva:

(34) Los ladrones ya han sido atrapados anteriormente

Sin embargo, en otros contextos igualmente condicionales y disyuntivos como

(35) Si John se dedica a la lingüística lamentará hacerlo

(36) O bien John al final no se dedicará a la lingüística o lamentará hacerlo  
no sobrevive la presuposición

(37) John se dedicará a la lingüística

Tales ejemplos no permiten concluir que los contextos condicionales o disyuntivos pueden funcionar (siguiendo la teoría de Karttunen, 1973) como *filtros* que permiten el paso de las presuposiciones o *taponos* que impiden su elaboración. La explicación en ejemplos como éstos pareciera estar en la aparición o no de un *accionador presuposicional* que activa o desactiva la presuposición y que, en este caso, es el iterativo *de nuevo*, el cual, añadido a (35) y (36) generaría la presuposición (38):

(38) John se ha dedicado a la lingüística anteriormente

Ello indicaría que habría que buscar explicaciones más sólidas que el mismo contexto condicional o disyuntivo, para la sobrevivencia o cancelación de presuposiciones. ¿Podría en este tipo de contextos hablarse de presuposiciones *de posibilidad*, considerando los supuestos o asunciones de fondo de los que parte el individuo en estos contextos? Pareciera que ellos sólo permiten elaborar presuposiciones en términos de posibilidad.

(39) Es posible que John se dedique a la lingüística pero también

(40) Es posible que John no se dedique a la lingüística

Levinson indica que el operador de modalidad es ambiguo tal como puede serlo la negación: "existe una ambigüedad entre un sentido que preserva las presuposiciones y uno que las destruye" (p. 194), y para demostrarlo recurre a la siguiente oración:

(41) Es posible que Nixon lamente haber manoseado las cintas, aunque no creo que lo hiciera

Ha de considerarse aquí que el marcador de posibilidad está siendo añadido a la oración por lo que actúa directamente sobre "lamentar" y no sobre "manosear"; ello hace que pueda no derivarse inmediatamente una presuposición de posibilidad. Así, la presuposición derivada de (41) sería

(42) Nixon ha manoseado las cintas

Ahora bien, ¿qué hace que (42) pueda ser cancelada o transformada en una posibilidad? La segunda cláusula de (41). Supóngase que (41) está inserida en el siguiente contexto conversacional:

A: Nixon lamenta haber manoseado las cintas.

B: Es posible que Nixon lamente haber manoseado las cintas, aunque yo no creo que lo hiciera.

Así, se tendría:

(43) Es posible que Nixon lamente haber manoseado las cintas pero también

(44) Es posible que Nixon no lamente haber manoseado las cintas

(45) Es posible que Nixon haya manoseado las cintas pero también

(46) Es posible que Nixon no haya manoseado las cintas

No obstante, yo creo que

(47) Nixon no manoseó las cintas por lo tanto,

(48) Nixon no lamenta haber manoseado unas cintas que no manoseó

2.3. **La Suspensión:** Llamada así por Horn (1972), se presenta

en aquellos casos donde el hablante *suspende* su compromiso con la presuposición derivada de una primera cláusula, a través de una segunda cláusula iniciada con un *si* (no condicional):

(49) John no volvió a hacer trampas, si es que las hizo alguna vez

(50) Harry no lamenta ser un agente de la CIA, si es que lo ha sido alguna vez

Si bien el hablante no se compromete con la afirmación de la presuposición, tampoco se compromete con su negación. La suspensión podría dar paso, en casos como (49), a la elaboración de presuposiciones de posibilidad. La oración (50) parece plantear una visión algo diferente de la suspensión. Supóngase un contexto donde Harry sí es un agente de la CIA; entonces, ¿qué presupuesto asume el hablante y espera sea asumido por su oyente?

(51) Harry es un mal agente de la CIA

De tal manera que la segunda cláusula de (50) no cancela ni suspende la presuposición, sino que la transforma.

2.4. **Verbos de actitud proposicional:** Para Levinson, un caso controvertible es el *bloqueo* de presuposiciones en oraciones complejas que contienen verbos de actitud proposicional: querer, decir, creer, imaginar, soñar, explicar, contar...

(52) El viejo chiflado de Harry cree que él es el Rey de Francia

(53) Nixon manifestó que sentía no saber qué estaban haciendo sus subordinados

De (52) y (53) se derivan, respectivamente, (54) y (55):

(54) Existe un actual Rey de Francia

(55) Nixon no sabía qué estaban haciendo sus subordinados

Casos como éstos parecieran encajar perfectamente en los contextos (a) y (b) en los que, según Levinson, las presuposiciones son defectibles (*vid. Supra*), pues el conocimiento previo de un individuo

no lo hace llegar a presuposiciones erradas. Además, los verbos anunciativos no enuncian verdades irrefutables; *anuncian* creencias, sueños, estados de ánimo, pensamientos...

Por otra parte, en ciertos contextos, *decir* no significará *pensar*, *soñar*, o *creer*:

(56) El Ministro de Hacienda [dice] que la inflación acumulada alcanzará a un 54%.

[piensa]

[sueña]

[cree]

#### Consideración final

Muchas de las incógnitas que sobre la presuposición como fenómeno pragmático se han planteado siguen a la espera de respuestas ciertas, desde una visión enteramente pragmática, pues las tendencias se dirigen a considerar un terreno compartido por la semántica y la pragmática. Cada una de las propiedades de las presuposiciones presentan excepciones y variantes que se constituyen en puntos de discusión. El contexto pareciera, hasta ahora, ser la clave más firme en la búsqueda de tales respuestas y en la fundamentación de nuevas teorías. De ahí que se haga necesario determinar los contextos lingüísticos y extralingüísticos que aseguran o predicen la supervivencia o generación de presuposiciones de tipo pragmático. Precisar en qué casos tales contextos actuarían en forma conjunta y en qué otros la presencia de un tipo de contexto excluiría la acción del otro. Ahora bien, desde una perspectiva pragmática, la delimitación del contexto lingüístico parece no poder reducirse a la consideración de la presencia/ausencia de accionadores presuposicionales y de estructuras lingüísticas que -se ha comprobado- no permiten predecir en todos los casos la supervivencia de presuposiciones. Ello degeneraría en listas de accionadores y de estructuras que permitirían el paso de presuposiciones, en tanto y en cuanto el contexto extralingüístico no asumiera su capacidad de hacerlas defectibles. La teoría

ideal sería aquella que tuviese aplicación universal y que no dejara de lado la definición primera que Charles Morris ofreció de *pragmática* en 1938; relación de los signos con sus *interpretantes*.

#### Bibliografía

- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. (Original publicado en 1962).
- Bertuccelli-Papi, M. (1996). *Qué es la Pragmática*. Barcelona: Instrumentos Paidós. (Original publicado en 1993).
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del Discurso*. Madrid: Visor Libros. (Original publicado en 1983).
- Horn, L. (1985). *Metalinguistic Negation and Pragmatic Ambiguity*. *Language*, 61, 121-174.
- Levinson, S.C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide. (Original publicado en 1983).
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós. (Original publicado en 1938).
- Stalnaker, R. (1974). *Pragmatics Presuppositions*. En: Munitz, M. y Unger, P. *Semantics and Philosophy*. New York: New York University Press.
- Strawson, P. (1952). *Introduction to Logical Theory*. London: Methuen.

**GRAMATICA TEXTUAL Y GRAMATICA  
ORACIONAL: UN ENFOQUE INTEGRADOR  
PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
PRODUCCION ESCRITA EN  
ESTUDIANTES DE  
EDUCACION SUPERIOR\***

---

**Dámaris Vásquez Suárez.**

*USB-Sede Litoral*

**Annerys Pérez de Pérez.**

*UPEL - IPC*

*La poesía es una rama de la gramática de la  
cual, a veces, brotan flores*

*Juan Calzadilla*

**Resumen**

La investigación se propuso como objetivo mejorar la producción de textos argumentativos por parte de estudiantes universitarios y ofrecer estrategias didácticas fundamentadas en el enfoque textual, la gramática oracional y algunos planteamientos sobre metacognición, con miras a la optimización de la enseñanza de la producción escrita.

**Abstract**

This research focuses on the improvement of argumentative writing. It offers Higher Education students didactic strategies centered upon the textual approach, sentence Grammar and Metacognition aiming at the betterment of written production.

\* Este trabajo fue realizado con la colaboración de las preparadoras Erika Ramírez (USB -Litoral) y Alba Velásquez (UPEL - IPC)

## CONSIDERACIONES TEORICAS

### *A propósito de la gramática:*

Los enfoques didácticos sobre la expresión escrita se han debatido entre dos posiciones dominantes y polares: una tendencia tradicional, centrada en la gramática y otra, más moderna, caracterizada por un acentuado antigramaticalismo. Ante tales posturas extremas es conveniente analizar las limitaciones y aciertos de los diversos enfoques y la posición de algunos autores con respecto al papel de la gramática en la producción textual, con miras a proponer modelos integradores que favorezcan la didáctica de la expresión escrita en el contexto de una educación sistemática y participativa.

Cassany (1990) describe varios enfoques para la enseñanza de la producción escrita. Entre ellos, uno basado en la gramática en el cual deslinda gramática oracional y gramática textual. Según este autor, el modelo oracional se basa en los estudios de la gramática tradicional, meramente descriptiva, es decir, como conocimiento de la lengua en sí misma. La enseñanza sobre esta base se centra en el ámbito de la oración, las categorías gramaticales, la concordancia y la ortografía. El modelo textual se fundamenta en la lingüística del texto o gramática del discurso, la cual hace énfasis en estructurar lógicamente la información según tipologías textuales; se estudian los procedimientos de cohesión y la adecuación del discurso según el tipo de texto y la naturaleza del receptor. Cabe añadir que, desde esta perspectiva, la producción textual implica el conocimiento de la lengua, del mundo y del contexto, tal como lo ha destacado la psicología cognoscitiva. El primero de estos elementos conlleva no sólo a la aplicación de esquemas organizacionales, sino también al manejo eficiente de la estructura oracional. De allí que tales modelos no sean, necesariamente, excluyentes. Es posible conformar un modelo holístico que integre aspectos relacionados con la estructura del código (entendido en su funcionamiento textual y no como mera descripción) y los relacionados con la configuración del discurso, pues no es posible hablar de originalidad, claridad de ideas, éxito comunicativo, si un texto presenta múltiples problemas de concordancia, imprecisión léxica, oraciones truncas, etc. Por eso la necesidad de plantear una gramática de la oración desde el texto y para el texto, en atención a lo que el lenguaje es en su totalidad.

Sobre este particular, Páez (1985) agrega que el problema de la enseñanza de la lengua radica en asumirla como sinónimo de gramática. Sin embargo, ello no quiere decir, según el autor, que su aplicación está descartada, sino que se trata de un modelo de análisis que puede ser complementado y mejorado por otros modelos. Asimismo, Ledezma (1985) señala que "...si bien la enseñanza de la gramática no basta para el aprendizaje práctico de la lengua, no menos cierto es también, que con una orientación adecuada ésta puede ayudar en esta difícil tarea".

Para Cassany, Luna y Sanz (1994) tampoco es pertinente la enseñanza de la lengua sobre la base de conocimientos gramaticales aislados porque el estudio lingüístico desde esta perspectiva deja a un lado fenómenos sintácticos (la coordinación, la pronominalización o la concordancia verbal) que no pueden explicarse sin tener en cuenta el contexto. Añaden que también es necesario tomar en consideración la organización de los discursos, las formas de cohesión, los diversos tipos de textos, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada comunicación.

Por otra parte, estos autores fundamentados en Canale (1983) consideran dentro de la competencia comunicativa cuatro aspectos: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva (textual) y la estratégica (pragmática). Destacan dentro del componente gramatical, entre otras cosas, el plano morfosintáctico en el cual enfatizan lo relacionado con la concordancia y la formación de oraciones. Además, distinguen entre una gramática implícita (conocimiento gramatical subconsciente que un hablante tiene de su lengua) y otra explícita (reflexiones metalingüísticas que realizan los hablantes a partir de la manipulación real de la lengua). Consideran que la gramática implícita debe fundamentar la capacidad verbal del alumno y construir el centro de la enseñanza/aprendizaje. Agregan que la gramática explícita puede ser un complemento importante dentro de la enseñanza porque puede potenciar las capacidades expresivas del alumno, a través de la reflexión consciente sobre los mecanismos lingüísticos.

Wagner (1989), al igual que los otros autores mencionados, cuestiona la enseñanza de la gramática en función de sí misma. Al respecto plantea:

Ya sea que se trate de la gramática científica o de la normativa(...), ellas no deben enseñarse directamente a los alumnos, sino aplicarse en la enseñanza. El que debe conocer la gramática(...), y muy bien, es quien enseña, para saber cuándo, cómo y por qué debe intervenir, ya sea para aprobar o corregir. Una y mil veces se ha comprobado que enseñar la gramática a aprendices de la lengua formal no hace sino entorpecer u obstaculizar ese aprendizaje. (p. 68)

La consideración de Wagner en cuanto al dominio de la gramática, exclusivamente por parte del docente, obedece a una concepción unidireccional del aprendizaje. Es una perspectiva centrada en el docente como elemento clave de la enseñanza y no como generador y facilitador de estrategias metacognitivas que conduzcan al alumno hacia su propio aprendizaje. Al respecto, Burón, O. (1993) destaca la necesidad de la autoobservación, por parte del estudiante, de las operaciones mentales implicadas en su aprendizaje, saber cómo, cuándo y para qué debe usarlas. En el caso de la producción escrita, señala la conveniencia de desarrollar habilidades metaescriturales tales como:

...conocimiento del objetivo (para qué se escribe) autorregulación de los procesos implicados en la composición escrita (cómo se escribe) y saber valorar el resultado final, tomar conciencia de vicios frecuentes en la redacción (...) que se perpetúan año tras año porque nos hemos habituado a ellos (...) o porque no se enseña seriamente y desde el principio a pensar-escribir con lógica consistencia y con objetivos que trasciendan la mera cosmética del saber (p.122)

En consecuencia, el estudiante también debe conocer la estructura y funcionamiento del código para actuar como sujeto activo del proceso de producción textual, de tal manera que pueda conducirse como evaluador de sus escritos con miras a perfeccionarlos hasta convertirse en un escritor competente y autónomo. De allí la necesidad de retomar el conocimiento gramatical en función del uso de la lengua y de su didáctica. El docente debe seleccionar los contenidos

gramaticales en función de su pertinencia para la solución de problemas específicos y de su adecuación al nivel educativo donde se trabaje. Esto se justifica, aún más, si tomamos en cuenta que el mayor grado de incoherencia de los textos producidos por estudiantes universitarios se produce a nivel local o microestructural (según la terminología empleada por Van Dijk, 1978,1989) debido al desconocimiento del uso de las estructuras sintácticas y gramaticales.

Sobre la base de lo anteriormente señalado, se impone la necesidad de diseñar estrategias basadas en la producción escrita de los estudiantes para generar en ellos la reflexión sobre su conocimiento de la lengua ya que para producir un texto coherente se requiere la disposición de una mínima base gramatical. Este planteamiento lo ratifica Zayas, F., en Lomas y Osorio (1993), cuando señala que los procedimientos de cohesión exigen la reflexión gramatical, pues es necesario considerar ciertas unidades lingüísticas tradicionalmente estudiadas en el marco de la oración, con una perspectiva textual.

Habría que agregar que el conocimiento gramatical, además de contribuir con el uso adecuado de las estructuras lingüísticas, estimula en el alumno su capacidad de análisis y ayuda a estructurar su pensamiento, lo que le facilita la producción de textos coherentes. Por otra parte, no se puede obviar el hecho de que el conocimiento de la gramática de la lengua materna forma parte de la cultura general del individuo.

#### *Sobre la argumentación:*

Otro aspecto importante de considerar en la producción de textos coherentes es el conocimiento sobre el tipo de texto a producir y su finalidad. A nivel universitario es prioritario entrenar al alumno en la producción de textos que estén en estrecha vinculación con su actividad académica. Es decir, textos que le ofrezcan la oportunidad de expresar sus ideas en forma crítica y organizada, acorde con el rol que debe asumir un estudiante universitario. El texto que se perfila como el más adecuado para cubrir estas expectativas es el de naturaleza argumentativa<sup>1</sup>. Tal como lo afirman Sánchez y Barrera (1992), estos textos ofrecen mayor dificultad que otros (narrativos y

<sup>1</sup> La referencia a textos de naturaleza argumentativa no alude, en este caso, a una tipología textual, sino al orden discursivo predominante en el texto seleccionado (Cf. Sánchez, 1992)

descriptivos), en vista de que se sustentan en ideas abstractas o en razonamientos a favor o en contra de una posición. Esto exige que el alumno se familiarice con este tipo de texto para que pueda aprehender los patrones de organización subyacentes, al tiempo que incrementa sus marcos de conocimiento como consecuencia de la lectura.

Una estrategia orientada hacia la sistematización de este tipo de producción textual debe clarificar, en primer lugar, cuáles son los elementos de la argumentación; en segundo lugar, atender lo relativo a la formación de marcos de conocimiento en el estudiante y por último, precisar la finalidad del texto que se escribe.

En sentido general, los elementos de la argumentación son la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión. A este respecto, Escandell (1993) sostiene que "la argumentación es un tipo particular de relación discursiva que liga uno o varios argumentos con una conclusión" (p. 110). Tener claros estos elementos orientan la organización y la coherencia textual.

En vista de que la argumentación es producto de la interacción del conocimiento del mundo y el sistema de valores del individuo, es necesario propiciar situaciones que permitan al alumno explicitar, a través de sus experiencias, el conocimiento que posee de la realidad. Ello garantiza la densidad conceptual del texto y la posibilidad de persuadir al lector para ganar su adhesión a las ideas expuestas.

La estrategia propuesta en este trabajo se fundamenta en la concepción de la producción escrita como un proceso interactivo de habilidades receptoras y productivas. De allí que se parta siempre de la revisión y asimilación de modelos para su posterior reconstrucción y de la tipificación, análisis y resolución de los problemas que presentan los textos a nivel micro y superestructural.

Tales consideraciones condujeron el curso de la presente investigación la cual estuvo orientada hacia dos propósitos fundamentales:

1) Diagnosticar los problemas más frecuentes presentes en textos argumentativos escritos por estudiantes de Educación Superior.

2) Diseñar y validar estrategias instruccionales fundamentadas en la combinación de un modelo textual y un modelo oracional.

## **METODOLOGÍA**

### **1) Diseño de la Investigación:**

El trabajo se fundamentó en un estudio de campo.

### **2) Muestra:**

La investigación fue de carácter interinstitucional, pero es importante destacar que el objetivo no era realizar un estudio comparativo entre las instituciones involucradas, sino validar, en contextos diferentes, la eficacia de las estrategias diseñadas, al comparar la evolución de cada grupo con respecto a sí mismo, en cada una de las instituciones participantes.

La muestra seleccionada estuvo conformada de la siguiente manera:

Tres grupos, cada uno conformado por hembras y varones: uno de 16 alumnos (Grupo 1); otro de 17 (Grupo 2), estudiantes del primer año (III trimestre) de diferentes carreras técnicas y cursantes de la asignatura Lenguaje II de la Universidad Simón Bolívar, Sede del Litoral y un último grupo de 30 alumnos (Grupo 3), estudiantes del primer año (II semestre) de la carrera Educación Integral y cursantes de la asignatura Lengua Española I del instituto Pedagógico de Caracas (UPEL).

### **3) Instrumentos:**

3.1) Un texto argumentativo sobre un tema seleccionado el cual constituyó el pre-test.

3.2) Modelo de medición del Índice de eficiencia comunicativa propuesto por Barrera (1990) al cual se le hicieron algunas modificaciones en función de la validación realizada y del tipo de texto objeto de la investigación.

En el instrumento se contemplaron tres niveles:

3.2.1) Nivel sintáctico-gramatical.

3.2.2) Nivel semántico-pragmático.

3.2.3) Nivel superestructural.

A cada nivel se le asignó una ponderación que varió según la cantidad de ítemes que lo conformaban. El nivel sintáctico-gramatical estuvo constituido por dieciséis ítemes, lo que justifica un puntaje mayor con respecto a los niveles semántico-pragmático y superestructural, los cuales estuvieron integrados por nueve y cuatro ítemes, respectivamente. Se descartó el aspecto ortográfico, pues no estaba contemplado dentro de los objetivos del trabajo. Además, es evidente que la alteración de los factores semánticos incide mucho más en el procesamiento cognoscitivo del texto que factores formales como la ortografía.

Se le agregó al instrumento propuesto por Barrera, una columna para determinar la frecuencia de uso inadecuado de cada uno de los parámetros contemplados en la medición del Índice de eficiencia comunicativa. Esto permitió precisar cuál era el problema más frecuente en cada uno de los sujetos de la investigación y, en consecuencia, implementar la estrategia didáctica adecuada. Para obtener el índice de eficiencia comunicativa de cada alumno se restó de un total de 100 puntos (Valor máximo de eficiencia) el índice obtenido por uso inadecuado (Puntaje por errores).

100 - índice de uso inadecuado = i.e.c. (índice de eficiencia comunicativa)

3.3) Un texto argumentativo sobre un tema seleccionado el cual constituyó el post-test.

3.4) Formatos de vaciado de datos.

#### 4) Procedimientos:

##### 4.1) Fase diagnóstica:

4.1.1) Validación del instrumento: Durante dos años se estuvieron tipificando los errores cometidos por los estudiantes de ambas instituciones. Se compararon los resultados de esta actividad con las categorías prescritas en el instrumento de Barrera (1990) y sobre esa base se le hicieron algunas modificaciones.

4.1.2) El procedimiento fue aplicado por dos profesores, uno en cada institución. Para controlar, en términos de investigación, este aspecto, se elaboró un plan de trabajo común rigurosamente detallado; se utilizaron los mismos materiales y se realizaron reuniones periódicas para evaluar el proceso. Sin embargo, no se descarta que la presencia de profesores distintos sea una variable importante a considerar, en el caso de que el objetivo de la investigación fuese la comparación de los resultados.

4.1.3) Aplicación del pre-test a los tres grupos de ambas instituciones para medir el índice de eficiencia comunicativa. (Iec)

4.1.4) Análisis de los resultados del pre-test aplicando el modelo de medición del Índice de eficiencia comunicativa propuesto por Barrera (1990)

##### 4.2) Fase de intervención. (Estrategias empleadas)

4.2.1) Se discutieron en clase los resultados del pre-test: Cada alumno conoció su índice de eficiencia comunicativa y con la ayuda del instrumento de medición pudo observar cuál(es) era(n) su(s) problema(s) más frecuente(s). Con esto se logró motivar a los alumnos para que se involucraran en su proceso de aprendizaje.

4.2.2) Los alumnos leyeron textos argumentativos. Se promovió la discusión para determinar los componentes de la superestructura, la relación existente entre ellos, además de observar las estrategias de argumentación. Esto con la finalidad de que apprehendieran diferentes modelos de organización textual.

4.2.3) Los alumnos escribieron textos argumentativos, con la

orientación de la profesora, sobre temas seleccionados por el grupo, a partir de una superestructura previamente establecida por ellos.

4.2.4) Profesoras y alumnos interactuaron para corregir los textos, aislar los errores a nivel de microestructuras, tipificar el error y aclarar la anomalía sintáctico-gramatical y semántico-pragmática que pudieran tener y su incidencia en la coherencia: concordancia, oraciones truncas, uso de preposiciones, repetición e imprecisión léxica, secuencialidad de macroproposiciones, uso de conectores, adecuación del discurso al texto argumentativo. En vista de que los textos eran leídos previamente por las profesoras, se seleccionaron problemas específicos para cada sesión de clase.

4.2.5) Los alumnos realizaron una serie de ejercicios para resolver problemas específicos a nivel oracional, previamente tipificados: concordancia, oraciones truncas, uso de conectores, orden sintáctico.

4.2.6) Los alumnos escribieron nuevamente textos siguiendo el procedimiento descrito anteriormente. (4.2.3)

4.2.7) Se aplicó un post-test a todos los grupos que consistía en redactar un texto argumentativo.

4.3) Fase de evaluación:

4.3.1) Se analizó el post-test aplicando los mismos criterios del pre-test.

4.3.2) Se compararon los resultados del pre-test con los del post-test en cada uno de los grupos para medir la eficiencia de las estrategias utilizadas.

4.3.3) Se utilizó una hoja de medición individual. Esto determinó un índice de eficiencia comunicativa por alumno, además del problema más frecuente en cada sujeto.

4.3.4) Se determinó el Índice de eficiencia comunicativa grupal:

$$\frac{\sum Ieci}{N^{\circ} \text{ de sujetos}} = Iecg$$

*Iecg* = Índice de eficiencia comunicativa grupal

$\sum Ieci$  = Sumatoria del índice de eficiencia comunicativa individual

4.3.5) Además, se determinó, por alumno, el Índice de inadecuación en cada uno de los niveles contemplados en el modelo de medición. Para ello se le restó, al puntaje asignado a cada nivel, el puntaje parcial de inadecuación (Puntaje por errores)

4.3.6) Se diseñó un formato que permitió recoger y visualizar el problema más frecuente en cada uno de los sujetos y en cada grupo. Además, facilitó la comparación de los resultados del pre-test y del post-test para así verificar, a nivel de microestructuras y de macroestructuras, la efectividad de las estrategias empleadas.

**NIVEL 1 = 50 - Puntaje parcial de inadecuación (Ppi) = Índice de inadecuación (Idai)**

**NIVEL 2 = 32 - Puntaje parcial de inadecuación (Ppi) = Índice de inadecuación (Idai)**

**NIVEL 1 = 18 - Puntaje parcial de inadecuación (Ppi) = Índice de inadecuación (Idai)**

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez realizado el entrenamiento, se observó un incremento significativo en los índices de eficiencia comunicativa obtenidos en el pre-test: (Cuadro No. 1)

## Indices de Eficiencia Comunicativa

GRUPO	PRE - TEST	POST - TEST
1	76.6	87.06
2	68.3	86.3
3	76	89

Cuadro Nº 1

El siguiente cuadro muestra los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos analizados en los textos elaborados por los alumnos, según lo contemplado en el instrumento (Cuadro No. 2).

## Indice de Inadecuación

	NIVEL 1		NIVEL 2		NIVEL 3	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
GRUPO 1	22 %	13.5 %	31.2 %	16.4 %	49.9 %	6.6 %
GRUPO 2	18.7 %	10.5 %	37.5 %	19.8 %	58.4 %	9.7 %
GRUPO 3	23.8 %	15.2 %	33.5 %	14.8 %	64 %	16.7 %

Cuadro Nº 2

Un análisis global de los datos indica que los alumnos mejoraron significativamente en el aspecto superestructural del texto (Nivel 3). El índice de inadecuación se redujo en aproximadamente un 40%, lo que significa un notable progreso. El nivel semántico- pragmático (Nivel 2) mejoró en un 17% promedio. En el aspecto sintáctico-gramatical (Nivel 1) se observó que el índice de inadecuación no se redujo sustancialmente con respecto a los otros dos niveles analizados. No obstante, al comparar el índice de inadecuación del pre-test y post-test se observó una leve disminución que se aproxima al 8%.

Estos índices nos permiten afirmar que las deficiencias en la producción escrita relacionadas con el nivel superestructural del texto son más fáciles de resolver y con un entrenamiento sistemático se obtienen resultados satisfactorios a corto plazo porque el trabajo se reduce a seguir patrones de ordenamiento que facilitan la progresión

de la escritura. No ocurre lo mismo con los aspectos sintáctico-gramatical y semántico-pragmático, porque en estos casos se requiere de un conocimiento del uso de las estructuras sintácticas gramaticales, además del manejo de un registro adecuado al contexto comunicativo.

Un análisis pormenorizado de los datos ha permitido identificar los problemas más frecuentes a nivel de microestructuras y observar en qué medida han sido resueltos después de la fase de intervención. (Cuadro No. 3)

## Problemas sintácticos - gramaticales recurrentes

	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	Pre-T	Post-T	Pre-T	Post-T	Pre-T	Post-T
I CONCORDANCIA						
1.1 Antecedente - relacionante	10	2	7	1		
1.2 Determinante - nombre	7	1				
1.3 Sujeto - verbo (inmediata)	8	4				
1.4 Sujeto - verbo (mediata)					16	11
1.5 Adjetivo - sustantivo (mediata)	9	4			10	10
2. CONECTORES	9	2	6	4	25	8
3. ORACION TRUNCA	10	7	8	9	34	20
4 SUSTITUTOS ANAFORICOS			10	4	13	0

Cuadro Nº 3

En el cuadro anterior se puede observar que el problema más frecuente en los tres grupos fue el uso de oraciones trunca, lo cual evidencia que los alumnos no dominan eficientemente la construcción oracional, situación que se agrava dada su preferencia por el uso de períodos oracionales muy largos. Esta anomalía incide profundamente en la coherencia del texto y en su función comunicativa ya que a mayor extensión del período, mayor exigencia gramatical, como mayor es el riesgo de incoherencia. En este caso la gramática oracional aporta elementos útiles para resolver este problema, fundamentalmente a través de las nociones de sujeto y predicado.

Actualmente, las orientaciones de la lingüística apuntan hacia la enseñanza de la lengua a partir de un modelo textual, fundamentalmente se enfatiza lo relacionado con la superestructura; en tanto que el aspecto sintáctico-gramatical es tangencialmente abordado. Una metodología orientada de esta manera supone el uso adecuado de la estructura oracional en la producción escrita de los alumnos, sin embargo los resultados evidencian lo contrario. Tal situación obliga a reflexionar sobre la necesidad de tomar en cuenta los aportes de una gramática oracional en función del texto, es decir el uso de estrategias integradoras que consideren simultáneamente ambos niveles: superestructural y microestructural.

### CONCLUSIONES

Para resolver los problemas de producción escrita en los estudiantes es necesario que éstos concienticen sus deficiencias y además conozcan las estrategias necesarias para resolverlas. Esto implica desarrollar en ellos habilidades metaescriturales que les permitan ser escritores autónomos. Es por ello que la intervención didáctica requiere del diagnóstico y análisis de los textos producidos por los alumnos (tipificación de los problemas más frecuentes a nivel sintáctico-gramatical, semántico-pragmático y superestructural) para convertirlos en instrumentos de la práctica pedagógica. Sobre esta base el docente podrá diseñar las estrategias más adecuadas para mejorar la producción escrita de los estudiantes.

La estrategia propuesta en esta investigación puede sistematizarse de la siguiente manera: En primer lugar, concebir el proceso como una actividad interactiva de comprensión y producción; en segundo lugar, analizar modelos para fijar estructuras y producir textos coherentes desde el punto de vista superestructural; en tercer lugar, coevaluar lo escrito para observar los aciertos y/o tipificar los errores desde el punto de vista microestructural para corregirlos a través de ejercicios sistematizados; finalmente, reescribir el texto original.

Los resultados de esta investigación evidenciaron que los problemas a nivel microestructural son más difíciles de resolver a corto plazo, a diferencia de los problemas a nivel superestructural los cuales se resuelven más fácilmente con un entrenamiento sistemático. De

esto se desprende que el diseño de estrategias para la enseñanza de la lengua exija la consideración simultánea de lo textual y lo oracional. En consecuencia, es necesario retomar el conocimiento gramatical en función del uso de la lengua y de su didáctica. Se impone la necesidad de integrar modelos que contribuyan a aprehender el lenguaje en su totalidad, es decir, como estructura funcional y como praxis social.

Finalmente, es lícito afirmar que si bien es cierto que la competencia comunicativa, aparentemente, no es un valor entre los jóvenes, no es menos cierto que el problema de la ineficiencia de los alumnos en el uso de la lengua nacional, es una consecuencia de una educación cada vez más conflictiva y distante de su misión esencial, en donde se evidencia una profunda brecha entre los fundamentos teóricos y la instrumentación didáctica. Los resultados de esta investigación demuestran que la tarea de enseñar lengua no es tan estéril como fatídicamente se ha proclamado desde diferentes instancias. Es posible obtener resultados deseables en un aula donde la búsqueda permanente la conviertan en un espacio para la investigación, la participación y la autorrealización.

### Bibliografía

- Barrera, L. (1990). *Cómo Evaluar el Discurso Escrito: Texto y Contexto*. Argos 12. p.p. 108-127.
- Burón Orejas, J. (1993). *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación*. España: Editorial Aprendizaje.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Describir el Escribir. Cómo Se Aprende a Escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D., Marta Luna y Gloria Sanz (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Escandell, M. (1993) *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Editorial Anthropos

Ledezma, M. (1985) Gramática y Enseñanza de la Lengua. *Letras No. 43*. p.p. 91-99

Lomas, C. y Andrés Osoro (Comp.) (1993). *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Páez Urdaneta, I. (1985). *La Enseñanza de la Lengua Materna: Hacia un Programa Comunicacional Integral*. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Caracas.

Sánchez, I. (1992). *Hacia una Tipología de los Ordenes del Discurso*. Trabajo presentado para la categoría de Profesor Titular. UPEL-IPC.

\_\_\_\_\_ y Luis Barrera (1992). *Cómo Mejorar la Coherencia de Textos Producidos por los Estudiantes*. *Tierra Nueva No 4*. p.p. 50-56.

\_\_\_\_\_ (1994). *Cómo se enseña a redactar*. En C. Villegas (comp.). *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna. Homenaje a Minelia de Ledezma y Nellys Pinto*. ASOVELE. Caracas.

Van Dijk, T. (1978). *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós

\_\_\_\_\_ (1989). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI.

Wagner, C. (1989). *Lengua y Enseñanza*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

## MEDICION DEL INDICE DE EFICIENCIA COMUNICATIVA\*

### I PARTE.

#### Nivel Sintáctico-gramatical (16 ítemes. Total 50 pts.)

	Valor	Adec.	Inad.	Frec.
1 Orden de las palabras	3	—	—	—
2 Concordancia Sustantivo- Verbo. (Mediata)	3	—	—	—
3 Concordancia Sustantivo- Verbo. (Inmediata)	3	—	—	—
4 Concordancia Det. Sustantivo	3	—	—	—
5 Concordancia Adj.-Sust. (Mediata)	3	—	—	—
6 Concordancia Adj.-Sust. (Inmediata)	3	—	—	—
7 Concordancia Ant. -Relac.	3	—	—	—
8 Concordancia Var. Pron.-Antec.	3	—	—	—
9 Estructuras Oracionales Truncas por:				
9.1 Uso inadecuado del punto	3	—	—	—
9.2 Presencia del tópico/ Ausencia del comentario	3	—	—	—
9.3 Presencia del comentario/ Ausencia del tópico	3	—	—	—
9.4 Correspondencia entre tópico y comentario	3	—	—	—
10 Utilización de los conectores	4	—	—	—
11 Temporalidad de los verbos	4	—	—	—
12 Utilización de sustitutos anafóricos	3	—	—	—
13 Uso del gerundio	3	—	—	—

\* Adaptación del Instrumento propuesto por Barrera (1990)

## II PARTE.

	Valor	Adec.	Inad.	Frec.
14 Repetición de ideas	3	—	—	—
15 Repetición léxica	3	—	—	—
16 Imprecisión léxica	3	—	—	—
17 Secuencialidad de oraciones	4	—	—	—
18 Secuencialidad de macroproposiciones	4	—	—	—
19 Correspondencia entre macroposición y párrafo	4	—	—	—
20 Formalidad estilística. (De acuerdo con la intención y el tipo de interlocutor a quien está dirigido el texto)	4	—	—	—
21 Transferencia del código oral a la producción escrita	4	—	—	—
22 Apelaciones excesivas al lector	3	—	—	—

Nivel Semántico-pragmático (9 ítemes. Total 32 pts.)

## III PARTE.

Superestructura del texto argumentativo (4 ítemes. Total 18 pts.)

	Valor	Adec.	Inad.	Frec.
23 Tesis del texto	5	—	—	—
24 Argumentación	5	—	—	—
25 Ejemplos	4	—	—	—
26 Conclusión	4	—	—	—

## UN ENCUENTRO CON TOLSTOI A FAVOR DE NUESTROS NIÑOS

Hilda Inojosa  
UPEL - IPC - CILLAB

### Resumen

Este trabajo aborda desde un punto de vista analítico, el cuento "El cautivo del Cáucaso", escrito por el famoso autor ruso León Tolstoi. Se demuestra, mediante el estudio directo del material, los rasgos de construcción textual que le confieren validez como relato propicio a todo lector, en especial a los niños. De esta manera la investigación pretende colaborar con el maestro en su delicada tarea de selector de textos estéticos para el trabajo con sus alumnos.

### Abstract

This paper approaches the story « EL CAUTIVO DEL CAUCASO» (by the famous Russian Author Leo Tolstoi) from an analytical point of view. The Author (s), through a direct study of the story, the features of textual construction which make the story suitable for any reader, particularly for children. This investigation thus aims at helping teachers in their difficult task of selecting aesthetically appropriate texts for their use with young pupils.

El escritor ruso León Tolstoi, conocido mundialmente por sus famosas novelas **La Guerra y La Paz** y **Ana Karenina**, presenta un aspecto en su quehacer literario, quizás poco explorado por la crítica especializada. Nos referimos a su incursión en el campo de la Literatura Infantil a través de sus cuatro Libros de Lectura, donde hace adaptaciones de los cuentos de Charles Perrault, los hermanos Grimm, Andersen, entre otros.

Conocedores de la importancia que propone el manejo analítico de textos para ser ofrecidos a los niños con el propósito de abrir el abanico de posibilidades de lectura y facilitar el intercambio cultural entre los pueblos, hemos querido abordar el cuento **El Cautivo del Cáucaso**, en la seguridad de que las costumbres y formas de vida soviética sabrán encantar las mentes de nuestros pequeños y permitir el vuelo de su imaginación de la mano de un verdadero artista en el oficio como lo fue León Tolstoi.

Iniciaremos nuestro trabajo centrando la atención en el manejo del discurso. De entrada advertirnos la frase que remite a la apertura de las antiguas narraciones:

"En el Cáucaso hacía el servicio militar un señor llamado Zhilin".

Podríamos sustituirla por el clásico "había una vez" o "hace algún tiempo" y no se deforma el contenido. De lo anterior se desprende la vivencia de un habla cotidiana, el carácter oral del texto que facilita el acercamiento emisor-receptor, entendida la obra en su función comunicativa. Para corroborar esa afirmación hemos extraído los siguientes ejemplos:

"Entonces había guerra en el Cáucaso. Era imposible viajar por los caminos ni de noche ni de día" (2)

"A la mañana siguiente, muy temprano, salió Dina a jugar con la muñeca" (3)

"Una vez Zhilin bajó la montaña por un sendero, para ver dónde vivía el viejo" (4)

"Un día estaba sentada en cuclillas, muy triste, pensando en la vida libre" (5)

La situación de hecho narrada queda en evidencia y esta coyuntura le es favorable al relato pues propicia la relación empática entre lo que se cuenta y el que recibe, permitiendo la ubicación en el mundo que nace a la sombra de la magia verbal, es decir, al responder a este esquema iniciático, la extrapolación en el tiempo y espacio queda hecha y el lector puede aventurarse con el héroe en las vicisitudes y sorpresas que el camino le depara. Se comienza, entonces, a recorrer las montañas del Cáucaso gracias al manejo de un lenguaje que, sin alejarse de la estética, se mantiene dentro de una realidad aparente. La categoría artística se pone de manifiesto al aflorar la metáfora y las múltiples imágenes:

"Todo estaba oscuro, las estrellas centelleaban en lo alto y, sobre la montaña se veía la luna nueva rojiza, con los cuernos para arriba" (6)

"Ya palidecía la luna ..." "Ya descendían al horizonte las Pléyades, se aproximaba la madrugada" (7)

Las imágenes sensoriales abundan y ayudan a lograr un estilo no de construcción y sintaxis reglamentadas y académicas, sino comunicación verbal de vivo giro, de palabra ágil, precisa, dinámica, clara, sugeridora, un lenguaje que colinda con el film:

"Por la rendija se veía el camino cuesta abajo, a la derecha una casa tártara con dos árboles al lado. Un perro negro echado en el umbral, una chiva con sus chivitos caminan moviendo los rabitos. Una tártara jovencita subía la cuesta vestida con una camisa de colores, sin cinturón, con pantalones y botas altas, la cabeza cubierta con el Kaftán y sobre la cabeza un gran jarro de hojalata con agua". (8)

Nótese cómo la frase corta, lacónica pero detallista aleja el texto de toda posible morosidad y le infiere dinamismo. Tolstoi nos pinta, admirablemente, el alma y las costumbres tártaras dando vida real no sólo a los protagonistas de sus obras sino a los personajes secundarios y al pueblo mismo. Introduce escenas de las honras fúnebres, rutina culinaria, actividades de caza y, en general, modos de asumir la existencia de una comunidad distinta a la nuestra a nivel de formalidades pero hermanada por los mismos valores y sentimientos.

Es cualidad del estilo, cuando se escribe para niños, el señalar y destacar los detalles de paisajes, personas y hechos, a veces con mesurada minuciosidad y con felices pinceladas sugestivas para ofrecer un panorama casi vivo que se corresponde con el lenguaje de imágenes de los chiquillos. Leamos esta muestra:

"Cabalgaba Zhilin detrás del tártaro, tambaleándose y dando de narices contra su espalda. Lo único que se veía adelante era esta espalda rolliza, el cuello de fuertes tendones y el cogote afeitado azulado, por debajo del gorro". (9)

Sorprenden los aciertos verbales, las escenas victoriosas, precisas, limpias y las acciones exactas. El vocabulario no es desmedido, no hay fraseología complicada u oscura, más bien es un estilo natural de quien escribe un cuento lo mismo que le contaría a un niño oyente. Estamos en presencia de una prosa sin artificio de invención, se trata de una singular manera de evocar los sucesos y de intuir la intimidad de los personajes.

Otro aspecto que llama la atención es la condición heroica de Dina, la niña tártara. Cuando Zhilin es atrapado al intentar viajar sin acompañamiento militar por las montañas del Cáucaso, sector en guerra, la pequeña es quien hace posible la salida del cosaco, contraviendo las órdenes de su propio padre y a riesgo de ser castigada. Es interesante destacar el motivo que origina la amistad entre Zhilin y Dina. Una muñeca de arcilla estrecha los lazos entre el soldado y la niña, gracias a esa nobleza y sinceridad propias del alma infantil:

"Una vez hizo una muñeca con nariz, brazos y piernas y una camisa tártara, y la puso en el tejado a secar... Dina, la hija del amo, vio la muñeca y llamó a sus amigas. Pusieron los cántaros en el suelo, miraron la muñeca y sonrieron. Zhilin tomó la muñeca y se la alargó... Vino corriendo Dina, miró a todos lados, tomó la muñeca y se fue corriendo" (10)

A partir de este momento la coprotagonista infantil se va a mantener al lado del cautivo, ayudándole en todo lo que puede. El acto lúdico, reiterado en la aldea al construir una carreta donde las muñecas saltan, permite a Zhilin ganarse la confianza de algunos tártaros y cierta libertad de movimiento que él utiliza sabiamente para reconocer el terreno por donde ha de escapar más tarde.

Volviendo a Dina vemos como el personaje se crece al vivir situaciones peligrosas con una naturalidad poco común. Al final no es la muñeca lo que le interesa y dice no necesitarla, sin embargo ayuda con mayor vehemencia a Zhilin. Ese carácter épico de la chiquilla facilita la relación empática lector-oyente, lector-lector. El niño se siente involucrado porque Dina no es solamente la muchachita tártara. Ella es como todos los niños, curiosa y amante de los juegos, por eso no mide las consecuencias de sus actos, sólo realiza lo que es bueno, de acuerdo con sus sentimientos.

"- Iván, te quieren matar- Y señaló su propio cuello. ¿Quién me quiere matar?"

- Mi padre, los viejos se lo mandan. Y a mí me da pena.

- Si te da pena por mí, tráeme una pala larga.

- Ella meneó la cabeza como diciendo "No puedo" y se fue.

- Por la noche Zhilin estaba pensando...

Súbitamente, sintió caerle tierra encima.

Alzó los ojos y vio una pértiga larga que estaba tentando el extremo del hoyo. Zhilin se alegró mucho...

Se agarró a la pértiga, le ordenó a Dina que la sostuviese y empezó a trepar... Dina le tiraba de la camisa con todas sus fuerzas riendo..." (11)

La lectura anterior nos demuestra que no se trata de pintarnos a una niña como ejemplo de perfección, sólo se nos relatan hechos de la vida real donde se exaltan los nobles y sinceros sentimientos, propios en los pequeños. Son escenas de la vida de los niños que se conducen como niños, entre adultos que, con sus cualidades también arrastran debilidades y defectos, como en el acontecer diario. En la historia del cautivo somos testigos de la viveza prodigiosa, la expresión dinámica, como de lengua hablada, de agilidad y donaire inesperado. Aquí la sencillez se hace norma y el estilo tiende a ser directo. Al mismo tiempo la cotidianidad se viste de fiesta para darle al lector la poesía de la vida, porque la existencia es la sustancia de las creaciones de Tolstoi.

Dina es el eje que hace posible la trayectoria del relato y se carga semánticamente al representar la fuerza, la inocencia, el desinterés, la nobleza y virtud, valores universalmente aceptados.

Para complementar el estudio de la obra se indicarán algunos rasgos en función de la estructura que dan respuesta a un planteamiento épico.

Simultáneamente se ofrecen dos culturas (rusa-tártara) en una especie de abanico encontrado que descansa en un viaje físico. A la par se presenta la figura de Zhilin como héroe, en su relación con el resto de los personajes. De tal suerte podemos pensar que el cuento responde al esquema de análisis mítico propuesto por Joseph Campbell. Según este autor el héroe mitológico abandona su lugar de origen y avanza hacia el umbral de la aventura donde va a encontrar fuerzas ayudantes u opositoras. Nuestro personaje cumple ese primer paso impulsado por el deseo de ver a su madre y contraer nupcias. Abandona el ejército y se despide de sus compañeros, desprendiéndose del entorno social al cual estaba habituado. El destino aclama por el héroe y lo transfiere a una zona desconocida. Zhilin está decidido a cambiar y acude a la llamada de la madre que funcionará como un motivo ciego que le impulsa a "cruzar el umbral"

La idea de desplazamiento, implícita en el abandono, queda sustentada en la noción del viaje. El soldado es apresado y despojado de sus pertenencias, de su alto rango militar y pasa a ser propiedad de un amo tártaro, por lo que debe ajustarse a un nuevo contexto y afrontar pruebas, es decir, adquirir experiencias.

Cuando el personaje ya ha experimentado el llamado y ha abandonado las formas de vida habituales se encuentra en el segundo momento de la aventura mítica. Le toca, ahora, recorrer un nuevo camino donde emerge la posibilidad de la aparición del mitema, del encuentro. En este momento Dina, al lado de la naturaleza y el tiempo se constituye en factor fundamental para brindar apoyo a Zhilin. Como fuerza opositora estarán los tártaros y su propio amigo Kostilin por su debilidad y poco empuje.

El tiempo y la naturaleza ayudan en la medida en que permiten la familiarización del héroe con el medio circundante. Ello le facilitará el triunfo, es decir, la libertad. En cuanto a Kostilin le ubicamos en el paradigma opositor porque siendo su compañero le abandona en los momentos críticos de su captura, demostrando cobardía para enfrentar a los tártaros, no obstante llevar un fusil. Posteriormente se muestra dócil frente a sus opresores y su torpeza impide el éxito en el primer intento de fuga. También nos habla Campbell de una etapa o jornada del mar y la noche, donde se vincula al héroe con un mundo subterráneo y oscuro, es el morir-renacer, de donde saldrá airoso gracias a una ayuda divina, en este caso personificada en Dina. En nuestro relato el cautivo es ubicado en un profundo hoyo con un cepo en el pie. Para vencer esta prueba, es decir, ascender y retornar a la superficie es auxiliado por la niña. El cruce del umbral de regreso se da después de aprender la cultura tártara. El conocimiento de las costumbres, formas de vida y el movimiento de sus captores le permitirá obtener la libertad. Zhilin triunfa. Héroe y viajero, dejará atrás el húmedo hoyo para regresar a su lugar de origen:

"Le reconocieron los oficiales y lo llevaron a la fortaleza. Se alegraron sus soldados de verle y los compañeros se reunieron con él". (12)

La acción muda el giro de la historia porque el deseo inicial de contraer nupcias queda anulado debido al cautiverio. El héroe decidirá continuar en el ejército.

Como conclusión interesa destacar que el CAUTIVO DEL CAUCASO manifiesta rasgos de construcción textual que le confieren validez como relato propicio a todo lector; en especial, a los niños. El prodigio está en el discurso. La comunicación artística se ofrece bajo

la forma de lo cotidiano y, aun cuando el contexto social se corresponde con otras culturas, satisface funciones pragmáticas indirectas sin caer en el didactismo arbitrario. La figura de un personaje infantil como cohéroe apoya la creación de una atmósfera oportuna para la lectura porque en Dina está el sentir de todo niño, no importa la nacionalidad. El humanismo, los sentimientos bondadosos frente a lo absurdo y cruel de la enemistad y la guerra entre distintos pueblos es motivo de preocupación para todo el universo. No en vano se refleja en la imagen del adulto la agresividad y malicia y en la niña el acto lúdico, la bondad y ternura.

Para cerrar queremos manifestar la firme convicción de que en la colaboración de todos los involucrados en el proceso de la enseñanza de la Literatura y el niño está el factor fundamental para incentivar la crítica especializada. Ello permitirá al maestro contar con un material que lo oriente en la selección de textos auténticos para el trabajo con sus alumnos.

#### SECUENCIAS DE NOTAS

TOLSTOI, León. "El cautivo del Cáucaso" en El Niño de goma. Cuentos de escritores rusos clásicos del siglo XX sobre niños. Edit. Ráduga, Moscú, 1985.

(1).....	Pág.	226
(2).....	Pág.	226
(3).....	Pág.	237
(4).....	Pág.	239
(5).....	Pág.	247
(6).....	Pág.	243
(7).....	Pág.	250
(8).....	Pág.	233
(9).....	Pág.	231
(10).....	Pág.	237
(11).....	Pág.	249
(12).....	Pág.	251

#### Bibliografía

- Campbell, Joseph. El héroe de las mil caras. Fondo de Cultura. México, 1990.
- Kristeva, Julia. Semiótica I. Fundamentos, España, 1978.
- Navas, Griselda. El Discurso Literario destinado a niños. Academia Nacional de la Historia, Caracas, 1987.
- Tolstoi, León. "El cautivo del Cáucaso" en El niño de goma. Cuentos de escritores rusos clásicos del siglo XX sobre niños. Editorial Ráduga, Moscú, 1985.
- Villegas, Juan. La estructura mítica del héroe. Edit. Planeta. Barcelona, 1978.

## GUIMARÃES ROSA EN EL REGIONALISMO LATINOAMERICANO

---

**Freddy Monasterios**  
UPEL-IPC-CILLAB

### Resumen

En este trabajo se delimita la dimensión meta-narrativa y la ficción regionalista presentes en el libro de Cuentos *Primeiras Estórias* (1962) del brasileño João Guimarães Rosa. Estas premisas tienen su soporte metodológico en las pautas para el análisis del narrador indicadas por Todorov (seguidas por Tacca y Chiampi) y la teoría literaria de Angel Rama. Se llega a la importancia de los cuentos de Guimarães a través de un análisis de los enunciados que son marcas de la oralidad y que van a funcionar dentro del texto además como categoría estética.

### Abstract

This work narrows down the meta-narrative dimension and regionalist fiction present in *Primeiras Estórias* (1962) by the Brazilian author Joao Guimaraes Rosa. These premises find their methodological bases in the guidelines for the analysis of the narrator put forward by Todorov (adopted by Tacca and Chiampi) and the literary theory of Angel Rama. Though an which function as aesthetic category within the text the importance of Guimaraes short stories is widely demonstrated.

En Brasil la cuentística de este siglo XX ha sido muy rica, polifacética y representativa; trata todas las variables posibles: la parodia, el cambio de lo recreativo por la densidad poética y los temas de ambientes urbanos. En este sentido, Ricardo Ramos institucionaliza los cuentos de tesis comunista; Guimarães Rosa, de forma experimental, rompe con la ingenuidad del cuento rural; Dalton Trevisan juega con lo escatológico, y en 1950 Clarice Lispector recrea los movimientos psicológicos. La década del sesenta es la del esplendor del cuento en Brasil: se juega con lo existencial, con la rebeldía y con la violencia temática y lingüística. Durante la represión dictatorial de 1964 en adelante, el cuento trata temas vinculados a la orgía, el sexo, la violencia y la denuncia. Después de los sesenta lo más interesante es la aparición del cuento-ensayo que remite a una revisión intertextual.

En el contexto anterior, la obra de João Guimarães Rosa (Cordisburgo, Minas Gerais, 1908 - Río de Janeiro, 1967), tiende a tematizar, a través de indicios concretos, una teoría del narrar en algunos de sus textos.

El libro de cuentos *Primeras historias* que aparece en 1962, tiene como antecedente la magna obra *Gran Sertón: veredas* (novela, 1956)<sup>(1)</sup>, en donde el narrador-personaje, Riobaldo, verbaliza los parámetros del narrar y jerarquiza los hechos, para que el receptor no pierda el centro de lo que se cuenta y su importancia.

Sobre esta base, en este trabajo se identificaron algunos indicios en *Primeras historias* que permitieron reconocer los problemas del contar como tema en algunos cuentos. De esta manera, se desglosaron todos los elementos del discurso que implicaban reflexiones del narrador sobre la manera como se debe contar; es decir, la dimensión meta-narrativa de los textos.

<sup>(1)</sup> En relación con la novela *Gran Sertón: veredas* se trabajará con la versión en español publicada en 1975 por la editorial Sex Barral de España y traducida por Angel Crespo. También se trabajará con la versión en español de *Primeras Historias* publicada en 1968 por la editorial antes citada y traducida por Virginia Fagnani Wey. El autor apoya la decisión de trabajar con la versión en español de ambos textos en dos razones justificadas: la primera, y de gran peso, es que a los mismos lectores y críticos brasileños se les ha hecho difícil comprender el lenguaje utilizado por Guimarães Rosa en sus textos, y antes que realizar un trabajo comparativo, es preferible remitir al lector a la versión original en portugués que se encuentra en la bibliografía que se anexa en este artículo. La segunda, y no obstante la anterior, radica en las declaraciones que registra E. Rodríguez (1969): "En cuanto a las versiones al español, Guimarães Rosa se declaró maravillado con la que ha hecho Angel Crespo de su última novela ("Debí haberla escrito en español", me dijo, "es una lengua más fuerte, más adecuada para el tema") y ha aprobado con entusiasmo la de sus *Primeiras Estórias*, hecha por Virginia Fagnani Wey". (p. 307).

Guimarães Rosa es catalogado por la crítica como el más importante de los autores brasileños. Cándido (1972), lo califica como "superregionalista", pues va más allá del "regionalismo pintoresco" del gauchismo rioplatense o del sertanejismo brasileño, y del "regionalismo problemático" que en los años 30 y 40 es representado por la novela social o el indigenismo. Observa que el superregionalismo va a estar marcado por el refinamiento técnico y la adquisición de la universalidad en la escritura.

Es precisamente en esta tendencia en donde se inscriben los 21 cuentos de *Primeras historias*, relatos llenos de niños, locos y bandidos que adquieren cierto encanto y los conflictos pierden importancia: es lo que Bosi (1982) llama "... una patente fascinación por lo ilógico" (p. 461).

Por otra parte, desde el punto de vista de los métodos de análisis literario se siguió el trabajo de Todorov (1982) "Las categorías del relato literario" donde existen pautas para el análisis del narrador que son seguidas por Tacca (1973) en *Las Voces de la Novela* y por Chiampi (1977) en "Narración y metalenguaje en *Grande Sertão: veredas*".

Los narradores de *Primeras historias* reflejan la concepción de Tacca y la problematizan. Pero, finalmente, será Chiampi la que aventure premisas sobre el narrador y su poética (la teoría del narrar o dimensión meta-narrativa) en *Gran Sertón: veredas*, incluyendo las marcas de la oralidad como los enunciados del discurso que precisan la poética del narrar en la obra.

## LA FICCIÓN REGIONALISTA Y SUS CARACTERISTICAS

La polémica sobre lo que el regionalismo literario es, encuentra en los críticos distantes concepciones y elementos para la discusión. E. Rodríguez (1969), plantea:

El problema del regionalismo, tal como fue discutido en los años veinte y treinta en América Latina es un problema falso. Entonces fue presentado más como problema geográfico que literario. Desde un punto de vista estrictamente

literario, todas las novelas son regionales ya que pertenecen a una determinada área lingüística... En verdad, literariamente, importa poco cuál es la situación geográfica de un escritor. Lo que realmente importa es la naturaleza de su enfoque de la realidad. Desde ese punto de vista algunos libros son más regionales que otros, porque tienden a presentar los aspectos típicos de un determinado lugar y ambiente, sólo el color local: jamás se mueven de la superficie que están presentando para describir lo que está debajo (p.p. 300-301)

En este sentido, lo regional en Brasil no es más que la enorme tendencia de abordar de una forma netamente nacional la manifestación literaria. Es procurar "temas" de la vida nacional que a través de la realización estética resalten lo más característico de Brasil. Macedo (1969) define la literatura regional brasileña de la siguiente manera:

...podemos llamar tendencia regional, a la tentativa de captación nacional, llevada a cabo por los autores, haciendo resaltar, naturalmente, los aspectos concretos de nuestras realidades, que a su vez obligan a dejar de lado la representación de un carácter nacional de tipo general (que en un país regionalmente tan variado como el Brasil, implicaría una excesiva abstracción), y concretarse en las pequeñas células de nuestra vida cotidiana (p. 9)

Tanto E. Rodríguez como Macedo coinciden en reafirmar la intención nacional de lo regional. Es decir, lo regional viene dado no necesariamente por las peculiaridades geográficas, sino que su importancia radica en caracterizar lo propio con el sentido de simbolizar lo netamente nacional.

Tal vez se pueda hablar, sin temor a equivocaciones, de una literatura regional brasileña, no sólo por su índole geográfica particular o por su idiosincrasia, sino por la marca lingüística del idioma portu-

gués que evidentemente representa un conglomerado diferente al del resto de los países hispanohablantes de América del Sur.

El modernismo brasileño ya había fundamentado en la década del veinte un deseo de conocimientos de las provincias más apartadas del país. Es así como los brasileños se van a descubrir los confines del nordeste de su país (como Mario de Andrade) y emergen otros de esas regiones con potencial suficiente como para representar lo regional y hacer trascender las letras brasileñas.

Serán João Guimarães Rosa, Juan Rulfo y Mario Vargas Llosa, entre otros, los escritores que se ubican en la etapa *superregionalista* del regionalismo latinoamericano, según se desprende de la teoría que desarrolla Cándido (1972) en el trabajo "Literatura y sociedad". Para comprender por qué Guimarães Rosa supera el regionalismo, Cándido (1972) diferencia tres etapas de regionalismo latinoamericano, entendiéndolo éste como "toda la ficción vinculada a la descripción regional y a las costumbres rurales desde el romanticismo" (p. 350). Considera que el regionalismo fue un movimiento necesario que dirigió a la novela y al cuento a la realidad local; que algunas veces fue oportunidad de buena expresión literaria, aunque muchos de sus productos han envejecido. Sin embargo, señala Cándido (1972):

Basta tener en cuenta que algunos entre los buenos, e incluso entre los mejores, encuentran en ella [la dimensión regional] substancia para libros universalmente válidos, como José María Arguedas, Gabriel García Márquez, Augusto Roa Bastos y João Guimarães Rosa. Solamente en los países de absoluto predominio de la cultura de las grandes ciudades, como la Argentina, el Uruguay y quizá Chile, la literatura regional se ha vuelto un verdadero anacronismo. (p. 351)

Es importante conocer que un producto que se cree agotado, ha sufrido transformaciones que permiten prolongar la "misma realidad básica" hasta nuestros días. Así, Cándido distingue: (a) Un regionalismo pintoresco que se consideraba en varios países como la verdadera literatura y se convirtió en una modalidad superada y rebajada

al nivel de la subliteratura. Su manifestación más amplia fue el *gau-chismo rioplatense* y el *sertanejismo brasileño*. (b) Un regionalismo problemático, también denominado *novela social*, *indigenismo* o *novela del nordeste*, según los países, que estuvo representado por Miguel Angel Asturias, Jorge Icaza, Ciro Alegria, Jorge Amado, José Lins do Rego y otros; éste último se caracteriza por destacar los aspectos regionales con cierto pintoresquismo; sin embargo, se supera el optimismo patriótico, volviéndose contra las clases dominantes y viendo en la degradación del hombre una consecuencia de la situación. Cándido (1972) resalta:

A pesar de que muchos de esos escritores se caracterizan por un lenguaje espontáneo e irregular, el peso de la conciencia social actúa a veces en el sitio como factor positivo, y da lugar a la búsqueda de interesantes soluciones adaptadas a la representación de la desigualdad y la injusticia. (p. 352)

De esta manera, se observará en *Huasipungo* de Jorge Icaza, cierto empleo del diminutivo y la reducción del hombre al nivel de lo animal al igual que Graciliano Ramos en *Vidas secas* que con los monosílabos y los sintagmas mínimos quiere expresar la sofocación humana y los niveles de supervivencia.

En el caso concreto del Brasil, el regionalismo no llegó a producir verdaderas obras de relevancia, pues como sostiene Cándido (1972), "los mejores productos de la ficción brasileña fueron siempre "urbanos". (p. 352)

Los rasgos pintorescos de carácter universal y el refinamiento técnico van a determinar (c) la etapa *superregionalista*, en la cual se transfiguran las regiones y los rasgos pintorescos adquieren universalidad. Cándido (1972) lo resume así:

Descartando el sentimentalismo y la retórica; nutrida de elementos no realistas, como el superrealismo, el absurdo, la magia de las situaciones; o de técnicas antinaturalistas, como el monólogo interior, la visión simultánea, el es-

corzo, la elipsis, la novelística actual aprovecha, sin embargo, lo que antes era la propia substancia del nativismo, del exotismo y de la documentación social. (p. 353)

En Brasil será entonces João Guimarães Rosa el máximo exponente del superregionalismo, por sus rasgos, pues de acuerdo con casi todos los críticos citados, será él quien le dará un vuelco total a la concepción regionalista con su libro de cuentos *Sagarana*, que ya lleva implícito una revolución en el lenguaje, aboliendo intencionalmente las fronteras entre la narrativa y la lírica, con un signo estético portador de sonidos y formas que desvirtúan la relación entre el significativo y el significado.

Rama (1985) prefiere el término de narradores de la *transculturación* para nominar a los narradores que cumplen con las características antes citadas; expresión homóloga de superregionalista, utilizada por Cándido. En el libro *Transculturación narrativa en América Latina* Rama estudia las culturas internas regionales latinoamericanas y la influencia transculturadora que reciben de sus capitales nacionales o de áreas extranjeras, explicando, en primera instancia, la tendencia regionalista predominante en las letras nacionales desde mediados del siglo XVIII y constituidora de las distintas nacionalidades.

#### **Guimarães Rosa como Cuentista "Suprarregional": Una Visión General de su Obra Literaria**

João Guimarães Rosa (citado en Rama, 1975) se define a sí mismo como un regionalista, claro está que desde un enfoque muy particularizado, pero que en todo caso refleja la aceptación de una posición ante el hecho estético y espacial. Guimarães afirma "Yo soy regionalista -dijo a Lorenz- porque el pequeño mundo del *sertão*, ese mundo original y lleno de contrastes, es, para mí, el símbolo, tal vez el modelo mismo de mi universo". (p. 84)

Pero, ante todo, Guimarães Rosa es narrador por naturaleza: toda su obra literaria está conformada por cuentos y novelas, con excepción de un volumen de poemas intitulado *Magma*, con el cual abre su producción literaria en 1936.

En 1946 Guimarães Rosa publica *Sagarana*, su primer libro de cuentos, texto que es aclamado como una de las más importantes obras de ficción surgidas en Brasil. *Con Corpo de baile*, en enero de 1956, rompe el silencio de diez años en cuanto a producción literaria se refiere. Esta obra fue concebida en primera instancia como un ciclo novelesco, pero a partir de su tercera edición en 1964 se divide en tres volúmenes: *Manuelzão y Miguilim, No urubuquaquá no pinhem y Noites do Sertão*. Igualmente, en mayo de 1956 publica la que será su más importante y criticada obra, *Grande sertão: veredas*.

Posterior a *Grande sertão: veredas*, Guimarães Rosa sólo publica libros de cuentos: En 1962 saca a la luz pública *Primeiras estórias*; en 1967, año de su muerte, aparece *Tutaméia: tercerias estórias*; después de su muerte, la editorial José Olímpio, de Brasil, publica *Estas estórias y Ave, palavra*, en 1969 y 1970, respectivamente.

Para Guimarães Rosa la lengua es insuficiente para aproximarse estrechamente a la realidad, entonces es el escritor el que debe inventar esa lengua. En su obra *Grande Sertão: veredas* (1965), hay innumerables ejemplos como el que ahora se cita: Para representar el sonido que emite una ametralladora, el narrador dice: "los tiros que eran: ... la bala, bala, bala... bala, bala, bala..., la bala: ¡ba!..., disparaban con ametralladoras" (p. 267).

Hay estudios que tratan desde el motivo infantil hasta el amor en sus obras.

En 1962 el escritor presenta un nuevo trabajo, *Primeiras estórias*, en el que reúne veintiún cuentos bastante diferentes en cuanto a técnica narrativa, ambientes y personajes. Así, en esta obra hay cuentos poblados por niños, locos, seres rústicos y bandoleros, en donde las historias ilógicas y mágicas sirven de marco característico a este texto.

## HACIA UNA TEORIA DEL NARRAR EN GUIMARÃES ROSA

### El narrador y sus reflexiones

Riobaldo y su concepto del "contar". El carácter literario del *Gran Sertón: veredas*<sup>(2)</sup> es indiscutible. Aquí se ofrecerán algunos ejemplos donde el narrador fija su posición en cuanto a las premisas que debe manejar todo "contador".

Riobaldo dice que lo exacto no existe, el futuro es muy difícil de determinar, por lo tanto, el contar es como la vida, lo real no se puede determinar. En la historia de Dativón y Faustino, Riobaldo confiesa:

Aprecié demasiado aquella continuación inventada. ¡Cuánta cosa limpia verdadera no concibe una persona de alta instrucción! Entonces pueden llenar este mundo de otros movimientos sin los errores y volteos de la vida en su necedad de chapucear. ¿La vida disfraza? Por ejemplo,... En lo real de la vida, las cosas acaban con menos formato, ni siquiera acaban. Es mejor así. Pelear por lo exacto, equivoca a la gente. Que no se quiera. Vivir es muy peligroso... (Pp. 69-70)

Más adelante, Riobaldo dice con respecto a la manera de contar de su padrino:

De oír a mi padrino contar aquello, complaciéndose sin sencillez, me comenzaba a dar una náusea. Parecía que quería prestarse las hazañas de los yagunzos y que Joca Ramiro estaba allí junto a nosotros, obedeciendo mandados, y que la total valentía le pertenecía a él, Selorico Méndez. Mi padrino era antipático. Ahora lo era más. Me parecía. En un lugar parado, así, en el

(2) En adelante se usará la edición española, colocando, al final de cada cita y entre paréntesis, el número de página correspondiente

campo, es preciso que la gente vaya alterando de vez en cuando los asuntos. (p. 96)

Riobaldo cuenta con actitud juglaresca, selecciona lo que puede ser importante: "Sé que estoy contando mal, por lo alto... No. Yo estoy contando así porque es mi estilo de contar". (p. 79)

Sólo "repensando", es decir, contándose a sí mismo la historia de su vida, es como Riobaldo busca la respuesta a su existencia: "Cierro. Ya ve usted. Lo he contado todo... ¿Sé de mí? Cumpló" (p. 453)

Por su parte, *Primeras historias*<sup>(3)</sup> es un libro compuesto por veintiún cuentos que son bastante diferentes en cuanto a técnica narrativa, ambientes y personajes. Hay cuentos en donde el narrador presenta los hechos en tercera persona, tal es el caso de "Las márgenes de la alegría", "Secuencia", "Un joven muy blanco", "Las cimas", "Soroco, su madre, su hija" y "Los hermanos Dagobé". En otros cuentos, el narrador es a su vez personaje, no sólo por su participación en la historia, cuestión que se verifica en "La tercera orilla del río" y "Birlibirlopsiquicia", sino por los conceptos que emite o las elucubraciones sobre los fenómenos de la vida en "El espejo", por ejemplo.

Las historias se desarrollan, en su mayoría, en ambientes rurales, en donde se describen espaciosas casas de haciendas y grandes extensiones de tierra (los cuentos "Nada y nuestra condición" y "Lunas de miel" así lo ilustran) y también hay lugares rurales más pequeños como en "Fatalidad" o en "La bienhechora" y otros que se restringen a un solo espacio (el lado de afuera de una casa) como en "Famigerado"<sup>(4)</sup>. Sólo en el "El espejo" y principalmente en "Barahúnda" se evidencian elementos que ubican la historia en cen-

<sup>(3)</sup> *Primeiras estórias*, en su idioma original, tiene la particularidad de que la palabra "estórias" fue creada por Guimarães Rosa para significar "cuentos", de allí que tal vez una traducción apegada a la fidelidad del término intitularía la obra "Primeros cuentos" y no "Primeras historias" como se conoce en su versión en castellano. En adelante se usará la edición española, colocando, al final de cada cita y entre paréntesis, el número de páginas correspondientes.

<sup>(4)</sup> *Famigerado*, es una palabra portuguesa que en su traducción al español podría ser una frase adjetiva que signifique "de mala fama" o simplemente "malafama".

tros urbanos, en ella se habla de hospitales, secretarías del gobierno, etc.

En cuanto a los personajes de mayor relevancia, son, la mayoría de las veces, niños, como el de "Las márgenes de la alegría" y "Las cimas" y la "Ñiñiña" de "La niña de allá" o "Pilluela" de "La partida del audaz navegante". Hay jóvenes enamorados ("Substancia", "Ninguno, ninguna"), hombres valientes como en "Famigerado" y "Los hermanos Dagobé" y personas mayores como en "Tarantón, mi patrón", "La bienhechora" y "Luna de miel". En todo caso, sean los personajes principales o secundarios niños, jóvenes, viejos, malecheros o vagabundos, hay una línea que los emparenta o los hace comunes: son de carácter excepcional, muchos de ellos locos o están envueltos en situaciones que el narrador siempre enmarca dentro de lo increíble, o, en todo caso, dentro de lo sorprendente, lo incomprensible.

En "Las márgenes de la alegría" el niño se encariña con un pavo pero matan al pavo; el narrador dice: "Todo perdía la eternidad y la certeza; en un soplo, al instante, se robaban de uno las más bellas cosas. ¿Cómo podían? ¿Por qué tan de repente?" (p. 26). En "Famigerado" la historia comienza con "¿Quién puede esperar cosa tan sin pies ni cabeza?" (p.31) y culmina "... tesis para alto reír, y más, el famoso cuento" (p. 36). Al final de "Soroco, su madre, su hija", se lee: "Y pasó lo que no se podía prevenir: ¿Quién iba a pensar en aquello?"... "Fue algo de no salir más de la memoria. Fue un caso sin comparación" (p. 42). En "La niña de allá" el padre de Ñiñiña dice: "Nadie entiende mucha cosa de lo que habla..." (p 47), y cuando la niña comienza a realizar milagros, el narrador apunta: "Aquello ¿quién lo entendía?" (p. 49). En "Los hermanos Dagobé" lo insólito de los hechos se enuncia así: "Pero todo tenía un aire de espantoso"... "y era mismo extraño"... "¿Se podía entender aquello?" (p. 56); y más adelante: "¿Ya se vio tal caso?"... "Se ve lo inesperado" (p. 58). En la historia del padre que abandona a su familia para vivir en una canoa en el medio del río, en "La tercera orilla del río", el narrador observa: "Era en serio" (p. 63) y "Lo extraño de esa verdad espantó a la gente. Aquello que no había, acontecía" (p. 64). En la representación teatral de "Birlibirlopsiquicia" el protagonista recuerda: "Por lo que sé, que se sepa, nadie, por si sólo, supo bien lo que hubo".

Hay en estos cuentos de locos, bandidos y niños, palabras que caben dentro del campo semántico de lo insólito; éstas son, por ejemplo: raro, espanto, milagro, pasmo, extraño, asombro, estupefacción, engaño, sorpresa, desatinado, despavorido, aturdir, irreconocer, estremecer, encanto, enigma, confusión, sobresalto, misterio, fatalidad... Estas se encuentran a lo largo de todas las historias. En síntesis, todas convergen en la tesis que se elucubró al principio de este aparte: el asunto central de los cuentos de *Primeras historias* está en razón de la ausencia de lógica de los hechos que se realizan.

### LA DIMENSIÓN META-NARRATIVA EN PRIMERAS HISTORIAS

Hay escritores que a la par de hacer el cuento dicen cómo lo hacen, es decir, sientan su teoría: hacen el llamado "metacuento". Castagnino (1977) expresa lo siguiente:

En el "metacuento" un "artefacto" crece dentro del "artefacto"; pero no se trata sólo del conocido "cuento dentro del cuento", equivalente al del "teatro en el teatro", sino de una teoría o una poética o la didáctica de la artesanía que crecen junto con el cuento en singular proceso. Un proceso al que, por analogía con el de las células, se podría denominar como endogénesis. (p. 79)

Dice Castagnino, también, que el desarrollo del metacuento en el cuento literario representa en el cuentista un verdadero alarde de maestría.

En consecuencia, si el metacuento es la teoría o la poética o la didáctica de la artesanía que crece junto al cuento, en palabras de Castagnino, el meta-narrar es, entonces, el doble acto del narrador de ir narrando y explicar cómo lo hace. Chiampi (1977) examina la posible poética del narrador-personaje de *Gran Sertón: veredas*, Riobaldo. Con ejemplos claros y precisos desglosa los métodos de la construcción narrativa de Riobaldo. Encuentra que el discurso narra-

tivo, a la luz de las reflexiones de Riobaldo, es desordenado, detallista, digresivo, recurrente, memoralfístico, selectivo, objetivador, presentificador, tensionador y ficticio. Pero en *Primeras historias* es difícil precisar todos estos elementos, pues son casi imperceptibles. En tal sentido, son los elementos de carácter oral que interrogan el texto o que apelan al lector, los que permitieron develar una función meta-narrativa en los cuentos, basados en esos métodos tensionados y ficticios que refiere Chiampi.

### Los cuentos que tematizan el narrar

En la mayoría de los cuentos de *Primeras historias* se pueden notar enunciados que denotan la intromisión del narrador dentro de lo narrado para reflexionar sobre lo que viene contando, cómo lo hace, cómo debe hacerlo, o justificándose por qué no lo hace mejor. Es decir, el narrador se reflexiona a sí mismo sobre el hecho narrativo.

El narrador omnisciente del cuento "Las márgenes de la alegría" comienza diciendo "Este es el cuento [subrayado añadido]. Iba un niño con sus tíos, a pasar días en el lugar donde se construía la gran ciudad". (p. 23). Y comienzan los hechos, sin más referencias a la reflexión narrativa. En "Famigerado" la cuestión es diferente. El narrador, al estilo de los juglares de las historias épicas, representa el axioma narrativo del "se va a contar, se cuenta, se contó", pero con un narrador protagonista que no ejecuta ningún desplazamiento físico, y que está consciente del hecho narrativo. La interrogación al principio del cuento así lo evidencia: "Fue en incierta vez el evento. ¿Quién puede esperar cosa tan sin pies ni cabeza? Yo estaba en casa..." (p. 31). Y cuenta lo que le sucedió con el sujeto valentón, matón y bandolero que llegó al corral de su casa para saber el significado de la palabra "famigerado". Como el hombre mal encarado era capaz de matar si famigerado era una palabra que significaba ofensa, el narrador protagonista lo engaña y le dice que la palabra significa importante, "que merece alabanza, respeto" (p. 35), con lo cual, el hombre se va satisfecho. El narrador culmina diciendo: "...tesis para alto reír, y más, el famoso asunto" (p. 36).

El narrador de "Birlibirlopsiquicia" evoca los hechos que ocurrieron en su infancia, cuando con sus compañeros de escuela, olvidada-

ron el parlamento de una obra teatral que representaron. El narrador advierte que ni siquiera él supo lo que pasó en ese momento; lo que cuenta, a través del recuerdo, depende de la fidelidad de la memoria. De esta manera, el narrador se corrige: "Eramos once, digo, doce" (p. 73), y más adelante advierte: "Todavía, hoy, pasados tantos años, uno se acuerda: pero, más del repente que del desorden, y menos del desorden que de rumor" (p. 73).

Gran parte de los cuentos de *Primeras historias* están signados por narradores que evocan recuerdos de sucesos que ocurrieron preferiblemente en su niñez. Es a través de un viaje retrospectivo que desde la tranquilidad de la madurez o de la vejez hacen el esfuerzo mental de reestructurar los hechos que se van a narrar. En este sentido, estos narradores se asemejan a Riobaldo, el narrador de *Gran Sertón: veredas*, que ya viejo y desde la mecedora de su casa le cuenta a un señor de la ciudad sus aventuras de bandolero. Es esta una constante en los cuentos de Guimarães Rosa. Siempre hay interrogaciones-reflexiones que cumplen, si se quiere, la función de presentar la tensión narrativa y cumplir la función fáctica del proceso de la comunicación, la cual mantiene el canal abierto entre el narrador y el receptor. A su vez, el narrador está consciente de un receptor de las historias y apela indirectamente a él, lo que le da a estos textos marcados signos de oralidad. En última instancia, los indicios giran en torno de ello.

En síntesis, los narradores en *Primeras historias* juegan con lo impredecible de las situaciones humanas, al presentar hechos que sin explicación alguna mudan el efecto, y lo que por lo general puede acabar en tragedia o tristemente, culmina de manera feliz o jocosa.

El narrador en la mayoría de los casos se retrotrae a la infancia y recuerda su vida cuando niño, es decir, la nostalgia por la niñez, por lo que la presencia de narradores hombres-niños es característica de estos cuentos.

Finalmente, cabe destacar dos elementos más de estos cuentos que pueden servir como premisa de un posterior estudio: Primero se puede observar que si bien los distintos narradores son, lógicamente, los encargados de ordenar el discurso narrativo, éste se complementa con el discurso de los personajes que en todo caso se mani-

fiesta a través de una especie de palabra-acción o de verbo-creación. Las acciones, la trama de los cuentos, dependen básicamente de la palabra, de los enunciados de los personajes. El segundo elemento se centra en la especial atención que se le puede dedicar al cuento "El espejo", que es el texto que mejor plasma la concepción rosiana del contar y más se asemeja a la narración de Riobaldo en *Gran Sertón: veredas*.

## CONCLUSIONES

João Guimarães Rosa es uno de los escritores más representativos no sólo de las letras brasileñas sino de América Latina. Es el escritor que después de haber develado una poética del narrar en *Gran Sertón: veredas* avanza hacia un hermetismo o engaño del narrador en *Primeras historias* que tal vez alcance el clímax en sus obras posteriores (*Tutemeia: terceras historias*, por ejemplo), porque si bien retoma esos elementos propios del regionalismo, el habla popular de los personajes, los ambientes rurales, las costumbres del sertón, entre otros, también crea, en la acepción fiel de la palabra, un nuevo lenguaje, que se vuelve problemático. Es para él difícil aprehender con las palabras lo complicado de las situaciones de la vida de sus personajes y debe crear términos que encierren la totalidad: para significar la tristeza que circunda al niño de "Las márgenes de la alegría" crea "circunstristeza", mientras que el niño de "Ninguna, ninguno", que siente cariño por la anciana que se duerme, pregunta: "¿Ella belladormeció?". Son sólo algunos ejemplos de esas experimentaciones lingüísticas que los narradores de *Primeras historias* plasman para significar cómo este escritor del superregionalismo o de la transculturación se sumerge en el mundo del lenguaje para problematizarlo.

Esta problematización del lenguaje alcanza, en *Primeras historias*, al narrador, a su crítica sobre el narrar, a los personajes y, en fin, a la concepción socio-cultural del autor.

Como resultado de lo anterior, Guimarães Rosa aporta para el canon literario latinoamericano, una obra que, como se demostró, conserva el mismo campo semántico de lo insólito, lo ilógico o lo inesperado, pero con una diversidad de narradores (niños, hombres

valientes, hacendados, peones) que en todo momento reflexionan - se reflexionan-, sobre lo que cuentan o recuerdan, y cómo lo hacen. Al mismo tiempo, los personajes de diecinueve de los cuentos son habitantes del *sertón*: seres buenos o malos que son reflejados en sus miserias, sus miedos y sus creencias, valga decir, en su estrato social. Pero Guimarães Rosa no refleja una propuesta crítica o política de los personajes de *Primeras historias* sino que las redimensiona hasta el plano de lo estético con el único compromiso social de universalizarlos sobre la base de la regeneración del ser humano y la capacidad de hacer el bien, y no a través de los conflictos de las clases sociales, tema que dentro de la ficción regionalista había calado bien dentro de la narrativa latinoamericana para el momento.

El compromiso de Guimarães es con los personajes representantes de las tradiciones, de los patrones de conducta de los bandoleiros, los niños, los locos, pero a través de su representación estética a través de la narración: El narrador es aquella abstracción que organiza la obra y su pauta estética. Da la impresión de que lo que se ha definido aquí como dimensión meta-narrativa funciona sólo como categoría estética dentro de la obra, como artificio del narrador en su proceso de enunciación; pero cuando se está en presencia de la diversidad de narradores de *Primeras historias*, se refleja una visión diferente de la cuestión.

En ese sentido, Guimarães Rosa propone narradores que en la acepción del cuento tradicional, les da a los textos un carácter oral que no sólo funciona como artificio sino que explica su presencia, de forma subliminal, como discurso del personaje-narrador-protagonista -y no del autor o del lector, como plantea Tacca-, y único dueño del ejercicio narrativo, que interroga al texto y al lector, cumpliendo así la función de preservar la tensión de lo narrado. Por otra parte, los finales de los cuentos que se enuncian, "hasta aquí el cuento" o "tesis para alto relr", están significando, siguiendo los postulados de Chiampi, la postura del narrador de aceptar que lo que está narrando es sólo ficción.

Los narradores de *Primeras historias* anulan la distancia entre el emisor y el receptor de las historias (los polos opuestos de la comunicación), y cuestionan el acto narrativo. Estas son características preponderantes de la ficción vanguardista en América Latina, que convergen en ese elemento que define la producción literaria de Guimarães Rosa: aprovecha los artificios narrativos de todos los tiempos.

## Bibliografía

- Barthes, R., Greimas, A. J., Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, Ch., Todorov, T., y Genette, G. (1982). *Análisis estructural del relato*. España: Buenos Aires.
- Bosi, A. (1982). *Historia concisa de la literatura brasileña*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cándido, A. (1972). Literatura y subdesarrollo. En C. Fernández (Comp.), *América Latina en su literatura*. (pp. 335-353). (11ª ed.). México: Siglo XXI/UNESCO.
- Castagnino, R. (1977). *Cuento-artefacto y artificios del cuento*. Buenos Aires: Nova.
- Chiampi, I. (1977). Narración y Metalenguaje en Grande Sertão: Veredas. *Letras Brasileñas: Revista Iberoamericana*. 98-99, 199-224.
- Guimarães, J. (1976). *Grande sertão: veredas*. (11ª ed.). Rio de Janeiro: Livraria José Olympo.
- Guimarães, J. (1968). *Primeras historias*. (V. Fagnani, Trad.). Barcelona, España: Seix Barral.
- Guimarães, J. (1975). *Gran Sertón: veredas*. (A. Crespo, Trad.). Barcelona, España: Seix Barral.
- Macedo, F. (1969). *Nuevos cuentistas brasileños*. Caracas: Monte Avila.
- Rama, A. (1975). *Primeros cuentos de diez maestros latinoamericanos*. México: Mosaico.
- Rama, A. (1985). *Transculturación narrativa en América Latina*. (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Rodríguez, E. (1969). *Narradores de esta América*. Argentina: Alfa.
- Tacca, O. (1973). *Las voces de la novela*. Madrid: Gredos.

## Una Lectura Visual a Sumario de Somaris. de Gustavo Pereira.

---

**Liduvina Carrera**  
*Centro de Investigaciones  
Lingüísticas y Literarias de la  
Escuela de Letras.*

### **Resumen**

Se presenta una posibilidad interpretativa: "leer visualmente" el texto poético. Mediante un análisis de *Sumario de Somaris* del autor Gustavo Pereira se ofrece una integración de elementos literarios y visuales que convergen estéticamente en el andamiaje del significado poético. Hay un acercamiento al poeta a través de palabras, espacios, silencios, formas, tiempos, juegos, tipografías, signos de puntuación, existencia y sensibilidad.

### **Abstract**

This research presents a visual reading of the poetic text as a possible interpretation of such. Through an analysis of *Sumario de Somaris*, by Gustavo Pereira, an integration of literary and visual elements converge aesthetically. In the development of the poetic meaning through words, spaces, silences, forms, times, games, print, punctuation signs, sensibility and existence, the reader gets nearer to the poet.

La antología de Gustavo Pereira *Sumario de Somaris* (1980)<sup>1</sup> está elaborada sobre la base de sus libros publicados anteriormente. En ella, existe una contenida pasión; como si una línea se apretara contra la otra para dar la impresión de que el texto estuviera siempre a punto de estallar. El autor posee la habilidad de equilibrar esta pasión con la búsqueda de un lenguaje abierto y musical que airea toda la página. Entre los extremos de esta dialéctica, Gustavo Pereira construye una obra poética firme y vital dentro del contexto poético venezolano.

Actualmente, la poesía no es simplemente lírica, es decir, género subjetivo por excelencia, como se le ha visto tradicionalmente. El texto es lo que ocupa el primer plano de la atención, es la trama verbal, la aventura del lenguaje y la iniciativa de las palabras. En este tipo de poesía, el poeta hace lo posible por liberar su experiencia y por hacerla autóctona. Existe un distanciamiento del autor y una intensificación del texto porque las artes renovadoras contemporáneas tienden a ello. El poeta no renuncia "en su intento de concebir una especie de nueva superficie" (Blanchot, 1979. p. 61), sino que la utiliza como recurso de inspiración.

Posiblemente los *Somaris* de Pereira han bebido la fuente de su espacio poético en la *Poesía Concreta* del grupo brasileño *Nogandres* de 1955; en el *Espacialismo* de Pierre e Ilse Garnier (cuyo primer manifiesto de 1963 posee un concepto claramente visual de la poesía); y en la *Poesía visiva*, movimiento italiano que en los 70 ofreció sus aportes al estudio del espacio y procuró realizar auténticos poemas antipublicitarios, aunque esta antipublicidad, como diría Millán (1975. p. 28) "se fundara en el uso crítico y atípico de los mismos materiales propios de su impugnación: la imagen y la palabra".

La poesía de Gustavo Pereira suprime los nexos sintácticos: la yuxtaposición es el método utilizado y en su centro secreto, existe un eje de atracción y repulsión en torno al cual giran las estrofas y las imágenes. "Esta yuxtaposición se ordena de la misma forma que lo hacen los planetas alrededor del sol", como diría Octavio Paz (1974. p. 107), porque en el centro de los poemas existe un magnetismo ductor del movimiento. En el entorno de la obra, todo fluye; se hace presente en un pedazo de tiempo inmóvil que también es un espa-

<sup>1</sup> Esta lectura forma parte de un trabajo más extenso publicado por la Separata Universitaria de Letras. *El discurso poético de Gustavo Pereira*. Espacios y Silencios. Caracas. UCAB. Noviembre/1989.

cio en movimiento. Algunos textos poéticos de este libro poseen la confluencia de todos los tiempos, se inmovilizan y adquieren la fijeza del espacio, mientras que este mismo espacio fluye, se bifurca, vuelve a reunirse consigo mismo y se pierde. Este espacio adquiere propiedades de tiempo.

Esta posibilidad de fragmentación no niega el texto poético, sino que lo hace nuevamente posible y excluye todo intento de totalidad que no pase primero por las partes y que no regrese en cierto modo a la elementalidad del objeto. Esta sensación de desconcierto y desorden muchas veces está caracterizada por los "cortocircuitos en las frases", esto es componer y recomponer el lenguaje según una visión puramente poética (Sucre, 1985. p. 104). Este rasgo de poesía actual muda y cambia las sílabas entre vocablos y fusiona las sílabas iniciales de una palabra con otros vocablos o simplemente descompone las palabras.

En la obra de Pereira, este fenómeno ocurre de una manera particular, parece que la chispa iniciadora del *cortocircuito* "hubiera dispersado las frases, separado las palabras e, incluso, quemado algunas letras que aparecen en mayúscula y negrita, sin respetar códigos gramaticales. Aunque el autor haya querido apropiarse de las palabras en corchetes, ellas fluyen sin detenerse a lo largo de la página.

En el poema *Las noches por el aire* (p. 114) aparecen estos rasgos significativos:

*ESTOY contigo allí donde se precipitan las noches*

*[por el aire*

*Sobre mí*

*gira como un diablo mi nostálgico perro. Me asalta  
la demencia*

Los poemas constituyen una arquitectura que se construye desde sí misma. Se intenta la creación de un espacio verbal, un campo de relaciones y fuerzas, por un lado las palabras se aíslan o se concentran en "constelaciones" como diría Mallarmé (Sucre, 1985. p. 92), que parecen dispersas pero que se van imantando, se atraen o se rechazan unas de otras. En este espacio cuentan, además, la supresión de los signos de puntuación, el corte de los versos, y los espacios en blanco. Es una manera nueva de articular el lenguaje, por-

que existe lo fragmentario y lo total, la simultaneidad, la superficie plana y la profundidad.

Como bien apunta López Estrada (1974), el poeta actual da a cada renglón la dimensión que ha juzgado conveniente y ha dispuesto la colocación de cada línea en la composición del poema, según un acto de voluntad creadora. El poeta deja de valerse de los habituales signos de puntuación usados según la gramática y utiliza una puntuación personal. La ausencia de estos signos es sorprendente, aunque desde 1918 *El Ultraísmo* de Huidobro ya había establecido la supresión de los signos de puntuación porque "la puntuación es inútil y no precisa" (*Ibid*, p.116).

Por esta razón, leer a Pereira no es releer ni corregir, es ver y percibir. El espacio verbal es un espacio visual; su ritmo se "siente", se percibe por los ojos. Las pausas y las entonaciones están dadas por los cortes sorpresivos de los versos, por la disposición y por el juego de carácter tipográfico. La música del poema es dibujada y se destaca sobre el silencio. El blanco de la página participa de la estructuración del texto y se funden palabra y silencio.

En el poema *Sola carta sin marca* (p. 38), se observa la relación entre el aire y el espacio, como ámbito de movimiento y de producción de procesos vitales.

*Sé de un tiempo de gargantas henchidas De cabellos  
al aire entre años sangrientos Un tiempo de demonios  
y víctimas  
Inmerso en él ejecuto esta suerte  
Esta sola carta sin marca  
Ocupo el sitio adecuado en el tablero  
Resisto*

Este poema transcurre en soledad por el espacio de la hoja, y las palabras se acomodan a su gusto. El autor no toma en cuenta la puntuación e, incluso, utiliza las mayúsculas a su antojo. Es como si el aire hubiese desordenado la plantilla donde habían sido colocadas las letras antes de ser llevadas a la poesía.

En el *Somari* que se presenta a continuación, existe un espacio de maravillosa intimidad que hace del verbo literario, a la vez, un

pensamiento y un eco de ese pensamiento. Se pueden apreciar las palabras suspendidas en el aire y el modo en que, retenidas, procuran su ascensión o escape de la hoja, que, en vano, intenta aprisionarlas. Entonces es cuando se ve por qué la palabra poética puede suscitar las cosas traduciéndolas al espacio, haciéndolas sensibles por su lejanía y vacío. El espacio las habita y el vacío está en ellas, por eso hay que capturarlas con la vista y disfrutarlas en la totalidad del poema.

*Aunque los huesos duelan se debe andar.  
Aunque el alma se parta  
debemos recoger los pedazos  
Que sean trozos sanguinolentos  
los que hablen por nosotros (p.37)*

Especialmente este *Somari* está roto, por ese motivo nos duelen sus fragmentos. Sobre todo es significativa la "fractura" de la línea poética: "Aunque el alma se parta", porque nos ofrece el otro pedazo en la línea siguiente: "debemos recoger los pedazos". Observemos que el espacio no es, sino que se "esconde", se intima y se disipa, según la movilidad del escrito.

Con respecto al espacio, Mallarmé ha dotado al hombre de una experiencia nueva: el espacio como la aproximación de otro espacio, origen creador y aventura del movimiento poético, porque "al poeta le pertenecen la angustia, la inquietud de la imposibilidad, la conciencia de la nada y ese tiempo del desamparo" (Blanchot, 1979. p. 267). Se ilustra este comentario con el poema *Cartel a la entrada de Occidente* (p. 66).

**No apto para sensibles**

En este cuadrado, existe una expresión geométrica de la cuaderidad, ordenación de los cuatro elementos, números pares que son estáticos y firmes. Pretende ser el orden y la fijeza para el mundo

(Cirlot, 1979. p. 156). El poeta ofrece su visión acerca de la sensibilidad oriental y de la frialdad occidental. Como conjunto encerrado en barreras, este poema puede significar la realidad superior a la que se desea acceder (Cirlot, *ibid*, p. 98); y su autor Pereira necesita de la afectividad como trovador de encantos. La creación en este espacio visual es significativa, porque llama a otro espacio: el de la angustia y la insatisfacción del poeta por la falta de ternura y de sentimiento, gala de la cultura occidental. La obra del autor es la espera de la obra y "solo en esta espera se concentra la atención impersonal que tiene como vías y como lugar el espacio propio del lenguaje". (Blanchot, 1979. p. 268).

Parafraseando el *Segundo Manifiesto* del poeta Andrés Athilano (1978), se recordará que la sensibilidad es el ser vivo del Hombre y la Poesía Experimental, en este caso toda poesía nueva, no es más que esa búsqueda. No es una búsqueda que se deba sumar, sino LA reinención del lenguaje por el hombre plasmado en la escritura, a la que presta nuevo origen con las posibilidades de la lengua y con las del signo en situación de liberarse en el texto. El espacio es sensibilidad y el hombre es espacio.

El interés por el aspecto visual del espacio en la nueva poesía, aseguró el principio de la libertad en la disposición de los elementos que la constituyen. Por eso, no existen límites en el criterio creador para elegir la disposición en la hoja. Todavía se puede ir más lejos, a veces el pensamiento se hace forma o es la forma misma. La experiencia del lector también es formal. Signos dispersos y diseminados en la página, interrupciones bruscas del verso, palabras que se aíslan y luego se ven sorpresivamente relacionadas a otras, juegos de variantes y repeticiones.

El lector tiene que detenerse y percibir la trama verbal, visualizarla e imaginarla como un espacio o un cuerpo emblemático dentro de los silencios que pasan por ella. Estos poemas, a veces, rescatan la plenitud de la palabra y hacen que lo significado surja como aprehensión profunda del significante. Los elementos de esta poesía parecen emblemáticos por su representación simbólica. Se pretende crear un mundo desde la visión del poeta y no reproducir el mundo que existe sino el que debería existir.

En Gustavo Pereira son significativos algunos poemas, veamos el titulado: *Aun Cleopatra pudo escoger*. (p. 69).

*Aun Cleopatra pudo escoger entre  
el veneno  
de la serpiente  
Y el de Roma*

En el texto, no hace falta que el lector tenga una imaginación muy despierta para visualizar la forma serpentina de la línea poética. E, incluso, se podría observar cómo la letra Y, colocada al final de la culebra y principio de la última línea, representa la lengua biforma del ofidio.

La misma situación emblemática presenta el siguiente poema: *La gallina sentada en lo alto* (p. 72).

*La gallina sentada en lo alto mira pasar gente  
Si fuese fusil dispararla*

A simple vista, se puede reconocer el arma de fuego en las líneas anteriores. Incluso es posible que llame la atención que la parte simuladora del cañón contenga las palabras: "la gallina sentada en lo alto mira pasar gente". El empleo de la frase adverbial "en lo alto" es significativa porque es la superioridad del artefacto. En la segunda línea, más corta, existe una acción descendente, no sólo en lo visual, sino en la curva de entonación de la frase: "Si fuese fusil dispararla". Es la parte del arma portátil que sirve de depósito para contener los cartuchos, la que soporta el ímpetu del poder en la embocadura.

En los *Somarís* de Pereira, resulta llamativo el uso de la *tipografía ideográfica*, además de la caligramática. Es notorio observar la fragmentación del verso, de las frases e, incluso, de las palabras que se esparcen por el blanco de la hoja. Es que los hilos del discurso se interrumpen, se entrecruzan y, finalmente, reaparecen; porque se trata de poemas que rompen con la linealidad y centralidad de su discurso.

Volviendo al teórico López Estrada (1974), se insiste en la flexibilidad y el efecto ondulatorio que produce en el desarrollo del sintagma

poético, la disposición de la línea poética. La poesía añade a la complejidad del ritmo poético, una condición que hasta entonces sólo había existido latente: "La incorporación de una línea tipográfica como representación también de un ritmo que obtenía su dimensión visual o sea pictórica" (p. 118).

La base de esta nueva métrica es un sintagma poético, cortado en unidades que adoptan una disposición de líneas desde el punto de vista tipográfico. La línea impresa es, en este caso, lo que el verso para la métrica anterior y se llama *línea poética* (Estrada, *ibid*, p. 119). En la nueva poesía, el ritmo poético es elástico y es el propio creador quien mejor lo ajusta a la duración temporal. La línea poética es una entidad lingüística determinada por el renglón tipográfico que el poeta acorta o alarga a su gusto.

Las líneas poéticas se clasifican considerándolas cada una por sí mismas; pero, en relación con las que las rodean. Por ejemplo, *la línea poética cerrada* coincide con un cierre de unidad oracional, independientemente del carácter de ésta; pues, puede ser oración entera desde el punto de vista gramatical o sólo parte de ella, pero con entidad suficiente para establecer el cierre del sentido precedente. Veamos en Pereira una *línea poética cerrada*, en el primer renglón del siguiente poema *Salidas* (p.27), puesto que posee cierre de sentido y podría ser una oración independiente.

*Espero el paso del tiempo con inquietud  
Veo venir los días y todo parece complicarse.*

La *línea poética fluyente* es la más común y tiene más o menos participación en el conjunto como unidad de sentido; su significado se prosigue en la línea siguiente para formar el curso del poema.

*Cuando la mañana penetra en tu casa  
abres la puerta y pasa todo el mundo.*

*Somari (p.35).*

La *línea poética fragmentada* queda como rota y el mismo renglón tipográfico aparece en dos partes, entre las cuales queda un hueco más o menos extenso. En *Sumario de Somaris* no se ha observado este tipo de línea poética.

La *línea poética diseminada* constituye un factor estético de la disposición visual. La diseminación de la línea poética puede alinearse en relación con los márgenes de acuerdo a su constitución gráfica, mediante la sangría de las líneas. Observemos el poema: *Toda la vida en el asunto* (p. 41).

*Toda la vida  
me la he pasado  
divirtiéndome  
en el asunto  
de soltar amarras...*

Estos espacios en blanco, producidos por las líneas poéticas *diseminadas* rememoran otras épocas del autor y aumentan el poder lúdico del lenguaje. El poema es una suerte de *Puzzle* que produce la agudeza. El juego es placer que complace el gusto de la imaginación sorprendente y el poema también es capaz de rememorar los recuerdos del autor.

La *línea poética diseminada* puede ser, a su vez, *escalonada* y *complementada*. En la primera, el orden escalonado es de evidente efecto visual, porque la línea poética se interrumpe y se continúa inmediatamente en el renglón siguiente, prosiguiendo la alineación de su sentido vertical, es un escalonamiento visual.

*Pánico  
de caer  
en mi propia trampa.  
Dudas. (p.20).*

Para una aproximación a la *línea complementaria*, se puede recordar la métrica modernista, donde se imprimía un verso muy largo

porque no cabía en el renglón tipográfico y se añadía lo que sobraba en la línea siguiente, antecedido por un signo de corchete [. Pereira tiene algunos ejemplos que tipifican este tipo de línea modernista con el corchete como límite antecesor.

*Si los barrotes pudieran atrapar también los deseos de  
libertad*

*No servirían de nada.*

*Somari de los Barrotes. (p. 76).*

Es curioso el uso del corchete de la línea poética del poema anterior; porque, precisamente, aparece el signo antes de la palabra "libertad" y se encuentra prisionera dentro de la barrera. Aquí se podría interpretar una dificultad grande o una imposibilidad de acceso existencial o espiritual; porque la palabra encerrada entre barreras puede simbolizar la realidad terrena o la realidad superior a la que se quiere acceder (Ciriot, 1979. p. 98).

En la nueva métrica, si el texto era muy largo y no podía usarse el criterio anterior, se arbitró valerse de una *línea complementaria que presentara una sangría peculiar de tres o cuatro espacios* y pudiera ser tan extensa, como la del comienzo. Puede haber dos o más líneas complementarias en un poema.

El texto: *Un pesado y oscuro diablo* (p. 18) presenta un ejemplo de ese tipo de líneas.

*Un pesado y oscuro diablo  
que amanece roncando sus maldades  
duerme en mi pieza cada noche  
deja sobre la cama sus puñales*

Otro aspecto visual de la poesía está constituido por el uso de la *Tectónica*, recurso que dispone el texto en la página y está considerado como derivación de la *Estilística*. La palabra *tectónica* proviene de la arquitectura y en Geología pertenece y es relativo a la estructura de la corteza terrestre.

El término ha sido tomado de la Geología y proviene del griego TECTONICON, carpintería. Es el arte de disponer el texto en la página y su uso deriva de la importancia de los espacios en blanco, que juegan un papel clave en la poesía moderna. Como el autor desea orientar a su lector, deja espacios y silencios con un fin de sugerencias diseminadas en la hoja blanca.

Los antecedentes remotos de la *Tectónica* se pueden encontrar en los *Caligramas* de Apollinaire, en los primeros *Collages* de los cubistas y en las derivaciones de la *Poesía Caligramática* cuya forma responde al fondo. Con la *Tectónica* se observa el papel erosionador del poeta. Su obra sufre deformaciones estéticas y puede presentar "fallas" que se desplazan vertical y oblicuamente. El poeta ataca las partes más altas y más débiles del poema y abre los *ojales* y *ventanas tectónicas* que pueden mostrar el centro y lo que subyace en el texto poético. En el *Somari* titulado *El Génesis* (p. 63), se pueden observar estos *ojales* o *ventanas tectónicas*.

*Eso de descansar  
no fue idea nuestra  
Que quede bien claro.*

Este espacio o *ventana tectónica* alude no sólo al descanso visual, sino al descanso del séptimo día de la Creación.

El movimiento de las líneas poéticas en los nuevos poetas, provoca un desplazamiento en toda la estructura, hacia cada uno de los lados de la *falla tectónica*. La topografía del poema adquiere formas caprichosas a medida que el poeta lo manipula, cambia su forma y la posición de las líneas poéticas. Se trata de remover todas las palabras y dejar en el centro, génesis del poema, nuevas posibilidades.

En los nuevos discursos poéticos, las palabras y los espacios en blanco atacan al poema y excavan profundos barrancos, que ponen al descubierto el fondo del texto; de esta forma, muestran otra realidad: La intencionalidad del poeta alcanza rápidamente la *cresta del poema* y forma un largo y estrecho valle, a veces en forma de laberinto, a lo largo de la página. A medida que el poema crece en longitud, anchura y profundidad, se va reemplazando la propuesta inicial.

Se invierte el relieve del poema y pueden comenzar los problemas para el receptor. En este momento ya no debe haber un lector pasivo porque: "el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar" (Eco, 1981. p. 76).

En el *Somari*: *Las noches por el aire* (p. 114), hay evidencia de estas fallas.

**ESTOY** contigo allí donde se precipitan las noches  
[por el aire]

Sobre mí  
gira como un diablo mi nostálgico perro Me asalta  
la demencia

El puerto se rompe vaciándose  
por calles solas frías  
Nadie comprende más que yo este asunto  
¡Soy un amante equívoco devorado privadamente  
por

[mis sienes!]

Esta tipografía abrupta ofrece a nuestra vista los "barrancos" y los "desniveles" de la corteza poética. Las palabras también son claves para darnos la sensación de vacío: "se precipitan las noches" (¿por el barranco?), "El puerto se rompe vaciándose" (¿De otras palabras que ayuden a sostener la génesis del poema?).

El texto anterior es significativo por otra razón *tectónica*. No sólo se trata de espacios y fosas sino de juegos cambiantes de letras. La primera palabra del poema está en mayúscula y en negrita: **ESTOY**. Con ella, el poeta está consciente de su existencia y así lo quiere transmitir a su lector.

Lo mismo podría decirse del poema: *Busco en la tormenta más tormenta* (p. 113).

**BUSCO** en la tormenta más tormenta  
Creo en ti como en una botella solitaria  
en alta mar

con su mensaje en pleno corazón.

La palabra **BUSCO**, al presentarse en mayúscula y negrita encierra la búsqueda total del hombre ante la vida. El poeta encuentra en la mujer amada: "una botella solitaria en alta mar". Este hecho da a entender la ansiedad de la demanda, por eso la clave está en la palabra resaltada por el autor. Ella aparece firme y alzada sobre las demás porque constituye explicación del poema: representa la imagen del poeta erguido sobre las tormentas, escudriñando en la vida y en el amor.

Otro texto con características *tectónicas* de mayúsculas sostenidas está representado en el *Somari* (p. 111), ofrecido a continuación.

**LA** solitaria cresta del mar  
apura su último sorbo de sol

La sílaba **LA** está solitaria, de esta manera desea el poeta transmitir la sensación de la ola del mar en el ocaso de la tarde. Además de su soledad, está empinada y arroja la idea de una cresta marina que surge tímidamente por sobre el tranquilo oleaje vespertino. También se puede observar el valle de agua extendido tranquilamente después de la sílaba señalada.

Para concluir esta lectura, se recordará que la *Estilística* no estudia todos los elementos de un poema, sino que efectúa en ellos "una selección" (Yllera, 1974. p. 24). Por esta razón, no se *miró* la poesía de Pereira como simples espectadores, sino con el papel activo que se necesita asumir para deconstruir y reconstruir los poemas del autor.

Entre las palabras impresas por Gustavo Pereira, quedaron espacios en blanco que no correspondían a la voz del poeta ni al silencio propiamente dicho. Estos espacios, no escritos, se desarrollaron en la interpretación de los poemas y en los blancos de sus silencios. El acercamiento a esta poesía tiene un espíritu seductor que envuelve el estudio de este discurso tan especial. Los momentos compartidos con los *Somarís* de Pereira han tenido sus espacios y sus silencios. Ellos han sido interpretados de acuerdo a un sin fin de horizontes y expectativas. Ojalá también llenen de ilusiones a quien los lea, actualice y saque de la virtualidad en que se encuentran.

## Bibliografía

- Athilano, Andrés (1978). *Segundo Manifiesto. La Poesía Experimental Venezolana. Onirodismo. Hiper-Realismo*. Caracas: Ed. Amon C.A. s. p.
- Blanchot, Maurice (1979). *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Avila Editores. 281 p.
- Cirlot Juan Eduardo. (1979). *Diccionario de Símbolos*. Barcelona: Editorial Labor. 473 p.
- Eco Umberto. (1981) *Lector in Fabula*. España: Lumen. 329 p.
- López Estrada, Francisco (1974). *Métrica Española del siglo XX*. Madrid: Gredos. 217 p.
- Paz, Octavio. (1985). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica. 191 p.
- Pereira, Gustavo. (1980). *Sumario de Somaris*. Caracas: Fundarte. 117 p.
- Sucre, Guillermo. (1985). *La máscara, la transparencia. Ensayos sobre poesía hispanoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica. 394 p.
- Yllera, Alicia. (1974). *Estilística poética y Semiótica literaria*. España: Alianza Editorial. 85 p.

**ENTREVISTA AL NARRADOR  
PUERTORRIQUEÑO JOSÉ LUIS GONZÁLEZ**  
CIUDAD DE MÉXICO, 1976

**Buenaventura Piñero Díaz (+1996)**  
UPEL - IPC

B.P. - Con la publicación de *La Sombra* en el 43, la crítica puertorriqueña te saludó en esa oportunidad como el renovador eficaz del realismo, no sólo puertorriqueño sino también latinoamericano ¿Cómo a tus 17 años te diste cuenta de que tenías que rescatar lo típico del puertorriqueño? ¿Antes ningún autor se había acercado a esa tipicidad que tú sí muestras?

J.L. - Lo primero que habría que decir es que a la edad en que yo escribí esos primeros cuentos, a los 17 años, y recordando al cabo de tanto años, no creo que haya habido una conciencia clara sobre una necesidad, creo que a esa edad no tenía esa conciencia.

Lo que sucede es que yo estaba escribiendo sobre lo que conocía, no tenía otra experiencia sino esa de las cosas que yo conocía muy bien...

B.P. - Pero todo lo que conocías implicaba un problema de denuncia social como significas ya desde aquella primera publicación.

J.L. - Sí, eso sí. Es decir, tenía más bien una explicación de tipo histórico que literario.

Puerto Rico estaba viviendo en esos años una situación social, económica y política muy intensa. Sobre todo por dos aspectos:

a) El país acababa de pasar por la gran crisis económica de los años 30; eso lo viví siendo niño y era una cosa muy evidente, incluso

para un niño. Aquellos años coincidieron con el Movimiento Nacionalista de Albizu Campos, así que entonces fue un período histórico sumamente movido, sumamente crítico. Yo no podía escaparme de esa realidad.

b) Ahora en cuanto al aspecto estrictamente literario, ahí sí había una especie -no sé si la palabra conciencia queda muy grande-, un deseo de decir las cosas de manera distinta.

B.P. - Por autodidactismo o porque tú lo creías así a través de las lecturas que habías hecho, de que tenía que existir otra manera de decir o por influencias de algunos que en ese momento supieron orientarte para no caer en lo trillado...

J.L. - Francamente, yo pienso que lo que habla en la base de eso era una cuestión de temperamento.

En Puerto Rico, había ya en aquel momento una tradición narrativa muy rica e importante, estaban las novelas de Manuel Zeno Gandía, de fines del siglo pasado y comienzos de éste; estaban los cuentos de Emilio S. Belavat, un gran cuentista. Yo los había leído muy bien. Estaban también las primeras novelas de Enrique A. Laquerre; entonces yo me nutrí de eso, sin embargo, creo que por temperamento más que por conciencia artística en ese primer momento.

Yo estaba buscando una expresión literaria mucho más sobria, mucho más directa, mucho más llana.

Poco después comencé a leer, gracias a Juan Bosch, al propio Bosch, esa fue también una lectura simultánea con los de Zeno Gandía, Belaval y Laquerre, y Bosch estaba ya escribiendo como yo quería escribir.

B.P. - Para la época que tú querías escribir...

J.L. - Sí, sí, yo entonces, para decirlo de un modo bastante esquemático, los temas los tomé de Zeno Gandía, Belaval y Laquerre. Cuando digo los temas quiero decir la realidad puertorriqueña; ahora la manera de narrar esa sí la tomé de Bosch y Bosch era ya distinto de Belaval, Zeno o Laquerre.

B.P. - ¿Y Bosch había introducido en sus relatos ciertos vocablos obscenos, formando parte integrante del relato para que el lector se sintiera atraído, entre otras cosas, por su propia manera de expresarse en los momentos de aquella protesta?

- Sí, eso es cierto, sólo que también Belaval había hecho eso ya por lo que se refiere a las "malas palabras".

Lo que tomé de Bosch fue esa manera moderna de narrar que Bosch, a su vez, había tomado de los mejores cuentos de Horacio Quiroga. Es decir, Bosch conocía a Quiroga mucho mejor que los puertorriqueños contemporáneos suyos.

B.P. - Ahora bien, qué tiene que ver en todo este modo de narrar la fluidez de tus cuentos, tu garra narrativa con los relatos de aventuras más prestigiados, digo Verne, Salgari, etc., porque a eso "suenan"...

J.L. - Bueno, bueno, Salgari, claro.

Lo que sucede es que cuando yo conocí a Bosch tenía 12 años y estaba escribiendo cositas y Bosch me puso a leer a la vez, las Novelas Ejemplares de Cervantes y las novelas de aventuras de Salgari, justamente.

B.P. - ¡Un cocktail literario de prestigio!

J.L. - ¡Ah!, me dijo justamente Bosch: a Cervantes vas a leerlo para familiarizarte con la riqueza del idioma, no para que escribas como él, porque cada época tiene su voz, y a Salgari vas a leerlo para aprender a narrar con fluidez y sí... evidentemente, Salgari está ahí.

B.P. - Se supone, José Luis, que cuando yo te mencioné al principio la "tipicidad" era para ver si me mencionabas algún conocimiento, en esa época, de la teoría marxista de la literatura, en cuanto a que tus personajes tienen las características del personaje total porque intentas y consigues presentar al tipo puertorriqueño y a la vez esa tipicidad le abre la perspectiva marxista a que aspira un escritor que tiene preocupaciones sociales.

J.L. - ¡Claro!

B.P. - En ese momento, pues, cómo andaba ese tipo de lecturas, además de la importancia que le debemos dar a tu particular temperamento.

J.L. - Sí, hay una coincidencia en esto, una coincidencia en esto, una coincidencia Litográfica.

En el año 43, es cuando publico mi primer libro y es también cuando me afilio al Movimiento Socialista Puertorriqueño. Entonces claro, eso se dio junto; es decir, el mismo interés que yo sentía por ciertos temas literarios era el mismo interés que yo sentía frente a una serie de problemas sociales. Eso vino junto, lo que quiero decir es que no fue que una cosa me llevara a la otra sino que se dio a la vez, lo mismo como escritor que como hombre político.

B.P. - No temiste en algún momento que tu gran preocupación social convirtiera tus cuentos...

J.L. - ...en propaganda.

B.P. - Sí, en crónicas de protesta puertorriqueña, en denunciar por la denuncia misma.

J.L. - Bueno, esa preocupación yo la tuve mucho tiempo después, no cuando estaba escribiendo esos primeros cuentos, no, cuando estaba escribiendo esos primeros cuentos yo no tenía el menor temor a eso. En algunos de aquellos cuentos caigo, justamente, en ese peligro que me señalas. Sí, definitivamente hay unos cuantos cuentos donde creo que sí caigo, sinceramente, en la cosa propagandística.

B.P. - Le pagaste, entonces, tu cuota al momento histórico...

J.L. - Le pagué mi cuota y no me arrepiento de ello, ahora reconozco que no son los mejores cuentos de ese período.

B.P. - Y al mismo tiempo, la utilización, por efecto de la protesta social de la variedad dialectal puertorriqueña, no tuviste conciencia de que también te hubiera hecho caer en una actualización, costumbrismo, un tanto peligroso desde el punto de vista de la historia de la literatura.

J.L. - No hubo tal conciencia porque no podía haber, es decir, lo que estaban haciendo los mejores narradores en aquel momento era eso, precisamente. Mis maestros fueron José de la Cuadra, el ecuatoriano y lo hacían Faulkner y también Hemingway lo hizo; es decir, yo estaba siguiendo a mis maestros. No quiere decir, de ninguna manera, que lo que yo escribía entonces sea comparable a lo que ellos hicieron.

B.P. - Seguías la línea que pautaba la vanguardia literaria de la época.

- José Luis, ¿qué significó para ti el espaldarazo crítico de personas como Carmen Alicia Cadilla Bosch, quien te anunciaba como la nueva voz antillana?

J.L. - Sí, eso fue en un artículo que él publicó en La Habana. Cuando salió el primer libro mío se mandó allá. Él escribió esa reseña en una columna que él tenía en un diario de La Habana.

B.P. - ...Y Carmelina Vizcarrondo, Matos Paoli, el mejor poeta joven de Puerto Rico.

J.L. - Lo de M. Paoli sí fue un prólogo para el segundo libro.

B.P. - ¿Qué representó para ti, pues, el respaldo tan entusiasta de estos importantes escritores?

J.L. - Es fácil adivinarlo, lo que todo escritor joven y en este caso más que joven, adolescente, puede sentir cuando tres, cuatro o cinco escritores consagrados lo apoyan a uno. No podía haber habido un estímulo mayor y un sentimiento de gratitud que huelga explicar.

Ello me llevó a mí a tomar, entonces, una decisión que mantengo viva, de corresponder a eso pensando en el día en que yo llegue a un nivel comparable al de esos escritores, voy a hacer lo mismo con esos escritores jóvenes... y eso sigo haciéndolo.

B.P. - Por cierto que hablando de los escritores jóvenes puertorriqueños, creo que te dije en cierta oportunidad de mi encuentro en Salamanca con Tomás López Ramírez, a quien tú le dedicas la primera jornada de "Mambrú se fue a la guerra"... ¿Esta dedicatoria se supone que tiene que ver con el apoyo que estás dando a tus paisanos?

J.L. - Sí; sí, ahora estoy tratando de conseguir editor para su segundo libro en México, y para el primer libro de otra gran cuentista puertorriqueña, Rosario Ferré y tratando también de conseguirle editor a un magnífico cuentista mexicano, desconocido, que se llama Jesús Gadea. Por lo que ves, continúo en eso; esa es una de mis tareas principales la de ayudar a los escritores jóvenes, pero sin inter-

venir para nada en su libertad artística. Lo que ando buscando son buenos escritores jóvenes.

B.P. - De tu obra, José Luis, se desprende tu gran preocupación por la "puertorriqueñidad", pero hay algo en esto que quisiera que aclararas: ¿a qué se debe que en tu primera publicación aparezca el segundo libro donde cambian los ambientes y describes asuntos costefios (recuerdo a "Cangrejeros" cuyos personajes son todos negros), para finalmente afirmar tus personajes y presentarnos al mulato como lo definitivo de la "puertorriqueñidad"? ¿Por qué estas mutaciones de ambientes y personajes desde "En la sombra" hasta "Mambrú se fue a la guerra"?

J.L. - Ahí sí tengo que explicarte una cantidad de cosas. Ahí sí ya había conciencia y existe una prueba documental de que había conciencia. Si tú recuerdas la dedicatoria de un tercer libro "El hombre en la calle" (1948), observarás que allí se expresa la necesidad de hacer en Puerto Rico una literatura urbana; la frase dice: "El combate contra el imperialismo hay que librarlo tanto en la calle como en el surco", y además el mismo título del libro.

Ahora, ¿cuál es el problema? Pues es de tipo histórico-social y político.

La literatura puertorriqueña, hasta la generación anterior a la mía y en especial a partir de 1898, fecha clave por ser el año en que los norteamericanos llegan a Puerto Rico, la literatura puertorriqueña había visto en el campesino blanco puertorriqueño —el llamado jíbaro— y en su modo de vida, tradiciones y carácter, la esencia de la nacionalidad. Ahora bien, eso tiene una explicación histórica.

Cuando los norteamericanos llegan a Puerto Rico como nación conquistadora, lo que hacen es desplazar del poder local a una burguesía criolla, nacional; esa burguesía criolla, durante el período colonial español, había luchado por varias décadas en lograr un régimen. Y lo habían logrado en 1896. Es decir, cuando los norteamericanos llegan a Puerto Rico lo que hacen es frustrar el destino histórico a esa clase dirigente criolla, y esa es la clase que recibe los golpes más fuertes de los norteamericanos.

Los americanos transforman el régimen económico puertorriqueño. Bajo España, el producto principal en Puerto Rico había sido el café, cultivo de zona montañosa. Eso había producido un modo de vida, una cultura, la del café, basada en haciendas patriarcales, en

una región poblada con vecinos blancos, conservadores, etc., y al llegar la nueva dominación a la Isla lo que fomentan es el cultivo de la caña de azúcar. Sencillamente porque ese producto era el que les hacía falta a los norteamericanos y no el café.

Como la caña se cultiva en la costa, en tierra caliente, se produce, entonces, un cambio total, brusco, sumamente drástico y toda la región cafetalera entra en crisis, en decadencia y se crea un nuevo modo de vida en la costa, poblada por mucha gente mestiza, además de negros y blancos, claro.

Mucho más modernos, los ingenios azucareros, ya existían antes en Puerto Rico cultivos de caña de azúcar, claro, pero a base de pequeños trapiches e ingenios.

Los Estados Unidos, un país capitalista avanzado, joven y poderoso, modernizan esta industria y crean grandes centrales.

La clase dirigente criolla, puertorriqueña, no participa en eso, por el contrario pasa a ser víctima porque los terratenientes puertorriqueños, azucareros, se convierten entonces en simples apéndices de estas grandes compañías.

B.P. - Precisamente, tienes un cuento "La desgracia" que detecta esta situación histórica.

J.L. - Sí, exacto... entonces esta clase dirigente criolla que era la que producía literatura, por decirlo así, se refugia en el pasado y, el pasado era, justamente, el campesino de la montaña. Y toda esa literatura glorifica al jíbaro y casi nunca le hace caso al trabajador agrícola de la costa.

Cuando yo comencé a escribir en el año cuarenta y tantos, aparte de que yo soy hombre de la costa, aquel mundo campesino de la montaña estaba ya casi muerto, aquello era pasado y yo no podía escribir sobre eso. No porque no quisiera, sino sencillamente porque ya estaba viviendo la nueva realidad histórica...

B.P. - Eras hombre de tu tiempo y de tu región.

J.L. - Lo que hago ya a partir de los "Cinco cuentos de sangre" del año 45, que para mí es un libro de transición entre los temas jíbaros y proletarios de la costa, y ya en la dedicatoria del tercer libro: "El hombre en la calle", propongo en concreto, casi doctrinalmente, la necesidad de una literatura que refleje artísticamente una nueva realidad histórica y social.

B.P.- ¿Y el problema de la diáspora puertorriqueña y tu literatura?

J.L. - Bueno, eso también tiene explicaciones biográficas.

Salgo de Puerto Rico por vez primera en el año 46 para estudiar en los Estados Unidos. Cuando llego a Nueva York ahí había ya una grandísima colonia puertorriqueña.

La emigración puertorriqueña a los Estados Unidos comienza, realmente, muchísimo antes, a principios de siglo. Ahora bien, cuando llego a los Estados Unidos ya existía lo que se conoce como "El Barrio", el Harlem oriental, el barrio (espacio) puertorriqueño tradicional, típico. Y durante tres años conviví con esos puertorriqueños.

De ahí salieron tres textos literarios: "Paisa", "El Pasaje" y "En Nueva York". Posteriormente viajo a Europa y ahí vivo varios años, regreso y en el 53 salgo de Puerto Rico, al exilio hasta el 72. Entonces, claro, lo que yo siempre he hecho es escribir las cosas que he ido viviendo, he ido viendo

Lo que pasa es que no ha habido cambios sólo en los temas sino en la forma. Lo que sucede es esto, para decirlo de una forma esquemática, pero en bien de la brevedad: si uno es marxista, una de las cosas elementales que tiene que conocer es que la realidad es cambiante, está cambiando siempre y uno es un escritor realista, uno tiene que ir cambiando junto con esa realidad. La única manera de ir cambiando es ir dando con las formas adecuadas para expresar esa nueva realidad.

Para mí, en el caso de cualquier buen escritor, ese cambio debe darse casi en forma automática. También hay que añadir lecturas, porque uno está escribiendo pero al mismo tiempo está leyendo y se está al tanto de la evolución constante en las formas literarias y se toma las que a uno le hace falta. A lo que sí me he negado siempre es a adoptar formas nuevas que no me hagan falta.

B.P. - Crees entonces, que hasta en "Mambrú", tu último libro, has sido dialéctico, consecuente con ese devenir, tanto en lo que dices como en la forma como lo dices.

J.L. - Sí, yo creo que sí, he hecho el intento de mantenerme al día; que lo haya logrado o no, eso ya es tarea de los críticos, pero quiero adelantarte una cosa, lo que estoy escribiendo ahora ya no se parece a lo de "Mambrú"

B.P. - Claro, Mambrú lo escribiste antes del 69 ó 70, y de esta fecha para acá nuestra realidad social ha evolucionado bastante rápido y en lo que a técnica se refiere, también vienen aparejadas otras necesidades de expresión. Pienso que es lo que alguien propuso como unidad de producción literaria: adecuación de vanguardia artística con vanguardia ideológica.

J.L. - Yo no veo como esas cosas pueden ir separadas. No se puede ser revolucionario en los contenidos y conservador en las formas. Es una contradicción, como tampoco a la inversa.

B.P. - Es decir, no magnificar ninguno de los dos sino armonizarlos. Te lo preguntaba porque la tendencia que existe -lo sabes tan bien como yo- es la de darle más importancia a la forma de decir en aras de una supuesta puesta al día de la obra literaria donde el personaje sea el lenguaje...

J.L. - Bueno, a mí me parece que eso es un fenómeno muy peculiar de América Latina y se debe precisamente a la crisis histórica que está viviendo nuestra clase dirigente tradicional.

Nuestras burguesías, que son las que han hecho literatura siempre, ¡claro!, están en crisis; esto es evidente y no voy a explicar por qué. Ahora bien, siempre que una clase social siente que sus vínculos con la realidad se van disolviendo y aflojando, hasta debilitarse, esa disolución, ese aflojamiento se manifiesta en todos sus productos culturales y la literatura es uno de estos productos. Así que lo que yo veo en esta moda de hacer una literatura que sea puro lenguaje, pura forma, etc., es una pérdida de contacto social, histórico con la realidad.

B.P. - ¿Qué tiene que ver el prestigio productor y crítico europeo en esta moda como la llamas?

J.L. - Además de ese prestigio, que señalas, indudablemente por otra cosa, por la incapacidad de nuestras burguesías de hacer su arte propio. Es una clase que se está disolviendo; si nuestras burguesías fueran clases revolucionarias no harían eso, harían su propia literatura y no copiarían de otros.

B.P. - En todo este problema cómo se podría contrarrestar un

tanto el efecto de este prestigio que está en manos de la burguesía, clase propietaria de los medios de información y quien nos inunda con ese tipo de literatura, ajena a nuestras necesidades culturales.

J.L. - Es que yo usé la palabra burguesía con plena conciencia de que es una palabra grande y que tengo que refinarla un poco. Hay que comenzar ahora a hablar de una pequeña burguesía revolucionaria en América Latina.

A mí me parece que muchos marxistas latinoamericanos están incurriendo en el error de transplantar mecánicamente los esquemas clasistas europeos a América, y están hablando de burguesía y proletariado. Eso es válido en Francia, Italia, Inglaterra, Alemania; pero en América Latina el esquema clasista es un poco más complicado. Pienso, p.ej., que en varios países de América Latina y me atrevería a decir incluso, que en la mayoría de ellos, la pequeña burguesía es una clase, potencialmente, más revolucionaria que un proletariado que no existe casi en ciertos países.

No hablo de Chile, Argentina o México, estoy hablando de los demás países donde la revolución va a tener que iniciarla, por lo menos, una pequeña burguesía revolucionaria. Y pienso que la literatura auténticamente latinoamericana en este momento, dado que no puede ser hecha por la clase obrera en la mayoría de nuestros países tiene que ser hecha por una pequeña burguesía concientizada, revolucionaria, que ya sabe que el destino inmediato de América Latina no puede ser el desarrollo capitalista.

B.P. - ¿Tendrían que traicionarse como integrantes de la pequeña burguesía?

J.L. - No, porque la pequeña burguesía cuando opta por el socialismo, en América Latina no se está traicionando. En Europa sí, pero aquí no.

Ahí está justamente, lo que yo estaba diciendo antes. La única manera que tiene esa pequeña burguesía latinoamericana de sobrevivir y de hacer su aportación en todos los órdenes es tomando el camino del socialismo. La Revolución cubana es un magnífico ejemplo de esto.

B.P. - ¿Tú crees que en México la pequeña burguesía está contribuyendo con su literatura a una toma de conciencia histórica?

J.L. - En México, hay de todo, se dan ambos tipos de literatura; lo que sucede es que dentro de la pequeña burguesía mexicana hay un sector con conciencia histórica y otro sin esa conciencia. Sus productos literarios reflejan una u otra cosa.

B.P. - Sin embargo, en el resto de Latinoamérica y en especial en la cuenca del Caribe, la literatura producida por la pequeña burguesía a partir de los sesenta es tremendamente crítica y la explicamos como un resultado más del prestigio de la Revolución cubana.

¿Cómo podría explicarse?

J.L. - Pienso que por dos razones: una, porque el Caribe ha sido el área de confrontación más inmediata con el imperialismo. Ahí se está haciendo todo mucho más claro y más rápido. Por otra parte, de todos estos países, el único que hizo una revolución democrático-burguesa fue México; allá nunca se llegó a eso, por ello, entonces, el salto tiene que ser más rápido. Todavía México tiene que agotar esa revolución, en el Caribe ni siquiera eso comenzó nunca.

B.P. - Tu cátedra de sociología de la literatura en la U.N.A.M. -el *modus vivendi*- ¿la tomas como praxis académica, meramente profesional o crees que redondea tu actividad de escritor?

J.L. - Bueno, eso está muy claro, tú que también eres profesor, sabes que en todo curso el que más aprende es el que enseña. Lo que yo hago en ese curso es aclararme una serie de cuestiones y problemas, pero aclarármelas junto con los alumnos. Y claro, aunque yo siempre he tratado de separar, psicológicamente, mi trabajo de escritor y el de profesor, en última instancia son inseparables, uno es una sola persona, ¿verdad?

B.P. - Es obvio que la voz profunda que anima tus cuentos es la voz de Puerto Rico, pero quisiera que me aclararas cuál de las dos sagas puertorriqueñas es la de más urgencia literaria: la del puertorriqueño de "Paisa", de "La noche que volvimos a ser gente" o la del puertorriqueño de "En el fondo del caño hay un negro".

J.L. - Tu pregunta plantea un problema tremendo: urgentes son ambas por una razón sencillísima: la cuarta parte de la población puertorriqueña vive fuera de Puerto Rico. No hay país en América

Latina donde suceda esto. Y plantea dos cosas: una, los temas. Los temas de la diáspora son unos y los de la Isla otros, aunque claro hay muchos puntos de contacto; pero plantea otro problema mucho más complicado, un problema que sólo tiene Puerto Rico en toda América Latina. Y es el hecho de que como los puertorriqueños están en los Estados Unidos hace ya medio siglo, hay una tercera generación de puertorriqueños en los Estados Unidos que ya no saben español y están haciendo literatura en lengua inglesa, claro, porque el inglés es ya su lengua y están escribiendo sobre sus experiencias, es decir sobre la realidad puertorriqueña allá.

En Puerto Rico, hace poco, se ha suscitado una tremenda polémica acerca de si esa literatura escrita en lengua inglesa por los puertorriqueños de los Estados Unidos es literatura puertorriqueña o no. Y es un problema tan angustioso y a la vez tan fascinante que no se ha llegado aún a ningún acuerdo.

Yo que participé en esas discusiones después de pasar un año en la Isla y unos días en Nueva York, lo que sostengo, por lo menos en este momento, es que esa literatura es de transición.

¿Quiénes están haciendo esa literatura? Son puertorriqueños nacidos y criados en los Estados Unidos, pero no son norteamericanos porque esa sociedad no los asimila, los rechaza. Entonces, ellos han tenido que hacer una literatura que se ha llamado "Literatura del ghetto". No es entonces literatura norteamericana ni tampoco es ya puertorriqueña.

Cuando conversaba con uno de estos poetas -Pedro Pietri, nacido y criado en el barrio, de mucho talento y que hace una poesía en inglés, poesía puertorriqueña en Nueva York muy buena- me decía: 'yo soy puertorriqueño'. Yo le contestaba que eso no se le podía discutir, si él se considera puertorriqueño, bueno, está en su pleno derecho... y le pregunté a su vez qué cosa irían a ser sus nietos si llegaran a ser escritores, porque una cosa es cierta, la sociedad norteamericana cambia y no hay ninguna razón para pensar que los puertorriqueños de la quinta o sexta generación también van a ser rechazados.

A mí me parece que esa literatura puertorriqueña en lengua inglesa va a ser producida por una generación, a lo sumo por dos, y ya. Luego será literatura norteamericana como la de los otros emigrantes, judíos, italianos, etc.

B.P. -¿Cómo explicas tú, desde la perspectiva de la crítica sociológica, la dinámica de la narrativa mexicana de los años cincuenta hasta el presente?

J.L. - Yo pienso que en México, como apuntaba antes, como consecuencia de una revolución democrática-burguesa que no se ha hecho prácticamente en ningún otro país de América Latina, ha surgido una nueva clase social que no existía antes de la Revolución o que existía, apenas, en forma embrionaria. Es esa famosa clase media mexicana sobre la que tanto están ahora escribiendo los sociólogos en México.

Como clase joven, era y es una clase sin tradición propia o con muy poca tradición cultural propia. Cuando el desarrollo social y económico de esa clase la colocan en posibilidades de producir cultura en su primera etapa, inevitablemente, tiene que tener una actitud imitativa por necesidad, no puede hacer otra cosa. Esta clase en México llega a esta condición de productora de cultura, justamente, por los años cincuenta, que es cuando esta clase comienza a producir escritores. Entonces claro, busca modelos culturales como tiene que hacer toda nueva clase.

¿Cuál podía ser el modelo cultural más inmediato a esa clase? Puesto que era una clase nueva no manejaba idiomas; esa es una característica de esa clase en los años cincuenta. Consumía literatura en lengua española.

¿Cuál podía ser en el mundo de habla española el modelo literario? Pues el modelo de la burguesía más desarrollado o si quieres menos subdesarrollado, que era la rioplatense. Así es como se explica que esos escritores jóvenes, en México, hayan quedado fascinados por Borges, y digo Borges y digo Sábato y digo Onetti y otros que ya todos conocemos.

¿Cómo se ponen en contacto esos escritores mexicanos, por ejemplo, con la novela francesa, con el "nouveau roman" que por aquella época andaba muy bien en Europa? La conocen a través de las traducciones argentinas en Losada, Sudamericana, Emecé, etc., claro, no es un bloque, estas cosas nunca se dan en bloque, lo que sucede es que como clase social, esa pequeña burguesía mexicana es una clase sin futuro histórico. Es un producto, sí, de una revolución democrático-burguesa, pero no es capaz de llevar esa revolución adelante, por lo que pasa en el mundo. Es una clase que siente unos vínculos muy débiles con la realidad y que cada vez son más débiles. Y esa debilidad de los vínculos con la realidad es lo que se manifiesta en esa literatura que rechaza la realidad en favor de una supuesta realidad estilística o como quieras llamarla.

Ahora bien, esa misma clase en su sector más consciente es lo que produce un novelista como Arturo Azuela .....

B.P. - Que sí se compromete con su realidad, criticándola.

J.L. - ¡Claro!, ¿por qué esa novela -El tamaño del infierno- es tan superior a las demás de su generación? Aparte del talento personal de Arturo Azuela, es la conciencia histórica lo que le da una dimensión y profundidad que no encuentras en las otras novelas.

B.P. ¡Muchas Gracias por tus ideas, José Luis!

## Normas para la Publicación

Los artículos que se envíen a la revista Letras deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Debe contener información sobre: a) título del artículo; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en 10 líneas o 50 palabras): grados académicos alcanzados e instituciones otorgantes, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas); y d) compromiso para fungir como árbitro en su especialidad.
3. El artículo debe poseer título y resumen en español e inglés. La extensión del mismo debe ser de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y debe especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.
4. Deben enviarse original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más 3 para bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la versión definitiva, luego del proceso de arbitraje.
5. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las con-

clusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

6. En lo que respecta a las citas, deben seguirse el sistema de la APA.
7. El proceso de arbitraje contempla que tres (3) jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (4) meses para que los especialistas formen los juicios. Al recibir las observaciones de todos, la coordinación de la revista elabora un solo informe, que remite al autor, este tránsito puede demorar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3<sup>1/2</sup>, en programas compatibles con Word for Windows (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En esta versión, no debe haber ningún tipo de errores, es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.
8. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adornos de impresión (subrayado, negrilla, cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones ni sangrías, evitar mayúsculas continuas y centrados, sin espacios dobles ni interlineados especiales. La coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.
9. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar separados del texto y numerados. En el desarrollo debe especificarse el lugar donde deben aparecer (por ejemplo, aquí gráfico 1).
10. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (4) meses más.
11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la coordinación sólo manifiesta que los artículos no fueron aceptados. No se devolverán originales.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN.  
ÓRGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS  
Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO".