



LETRAS



# LETRAS



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



59



# 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 LITARARIAS  
"ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA, 1999 (2do. Semestre)

ISSN: 0459-1283

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS**

<b>Director (E):</b>	Cristian Sánchez
<b>Subdirector de Docencia:</b>	Santiago Castro
<b>Subdirector de Investigación y Posgrado:</b>	Arcángel Becerra
<b>Subdirector de Extensión:</b>	Cristian Sánchez
<b>Secretaria:</b>	Ana de Gallo
<b>Coordinador General de Investigación:</b>	Jesús Aranguren

**CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
«ANDRÉS BELLO»**

**Coordinador: Sergio Serrón Martínez**

**RESPONSABLES DE ÁREA**

<b>Estudios Lingüísticos</b>	Minelia Villalba de Ledezma
<b>Estudios Literarios</b>	Hilda Inojosa
<b>Documentación</b>	José R. Simón
<b>Publicaciones</b>	César Villegas
<b>Taller de expresión Literaria</b>	José Adames

**Investigadores:** Luis Alvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca, Annerys Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, Nelly Pinto de Escalona, María E. Díaz, Rosario Russotto de Alvarez, Hilda Inojosa, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, José Cruz, Godsuno Chela-Flores (invitado), Mary Luz Párraga, Henry Rumbos, Mayra Chacón, Carmen López, Haydée Zambrano, Eva González, Roberto Limongi, Luislis Morales, Luisa Enríquez, Nancy Fuentes, María Mercedes Rojas

<b>Personal de Secretaria</b>	Carmen Rojas Odalys Mata
-------------------------------	-----------------------------

**LETRAS** es una revista:

-**INDEXADA** en: - Ulrich's International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts y Clearinghouse on Languages and Linguistics (ERIC).

- **REGISTRADA** en: el Registro de Publicaciones Científicas del CONICIT con el N° 19990212

-**ARBITRADA**: tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.

-**CIRCULACIÓN INTERNACIONAL**: Mantiene canje con revistas especializadas de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, México, Guatemala, Venezuela, España, Francia, Alemania, Croacia, Rumania y Estados Unidos.

**LETRAS** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES**

-Edición: dos números al año.

-PVP: Bs. 3.500,00

-Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarios y pedagógicos.

-Correspondencia: Revista **LETRAS** - CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Av. Páez, Paraiso, Caracas, 1020, Venezuela.

letras@ipc.upel.edu.ve

jis1@telcel.net.ve

ISBN: pp. 76-0493

ISSN: 0459-1283

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

Fotógrafo: Arturo Daza

Diseño de Cubierta: Luis Domínguez Salazar

Montador de Negativos: Jesús Nóbrega

Prensistas: Luis Chacón y Miguel Castillo

Arte Final: Rosa Hernández y Celia Sánchez

Traductor: Adolfo Rondón

LETRAS N°. 59 - Segundo Semestre 1999 (ISSN 049-1283)

Director: Sergio Serrón M. Coordinadores: César Villegas y Annerys Pérez

Correspondencia y Canje: José Rafael Simón

**Consejo de Arbitraje:** Manuela Amat (UPEL-IPC) - Esperanza Aquerreta (UNEXPO) - Luis Barrera (USB) - Adriana Bolívar (UCV) - David Durán (UPEL-IPC) - María Isabel Martín de Puertas (UPEL-IPC) - Raúl Millán (UPEL-IPC) - Heather Minford (UPEL-IPC) - Freddy Monasterios (UPEL-IPC) - Rudy Mostacero (UPEL-IPMaturin) - María Nélida Pérez (USB) - Giovanna Pulizzi (USB) - Luisa Rodríguez (UPEL-IPC) - Magaly Salazar (UPEL-IPC) - Sergio Serrón M. (UPEL-IPC) - Dámarys Vásquez (USB) - Minelia Villalba de Ledezma (UPEL-IPC) - César Villegas (UPEL-IPC) - Dulce Yumas (UCV)

## CONTENIDO

♦ Presentación.....	09
♦ Colaboradores.....	11
♦ Normas para la publicación de <b>LETRAS</b> .....	15
♦ <b>Lauro Zabala.</b> El cuento ultracorto: Hacia un nuevo canon literario.....	17
♦ <b>Carlos Sandoval.</b> La historiografía del cuento fantástico en Venezuela.....	37
♦ <b>Alí Rondón.</b> Toni Morrison y las peripecias del Alma.....	49

◆ <b>Susanna Turci Esteller.</b> Relevancia del enfoque etnográfico para la evaluación de los materiales didácticos en la enseñanza del inglés.....	63
◆ <b>Carmen Luisa Domínguez; Blanca Guzmán; Luis Moros; Maryelis Pabón; Lis Morelia Torres y Roger Valaín.</b> Observaciones sobre el uso de la preposición <b>A</b> en el objeto directo: un estudio sobre el español de Mérida	89
◆ <b>Dulce Yumar.</b> El Acto de argumentar.....	121
◆ <b>Pablo Arráez Muga.</b> Evento comunicativo y escritura.....	143
◆ <b>Sergio Serrón.</b> La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar.....	165
◆ <b>José Simón Pérez.</b> La Obsesión paterna en los cuentos <b>El Retorno E Igual</b> de Slavko Zupcic Rivas.	183

## Presentación

**Letras** constituye la principal publicación del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Con más de cuarenta años de existencia pasó desde su original función de ser vocero del Departamento de Castellano, Literatura y Latin del Instituto Pedagógico de Caracas a cumplir la misma en este Centro, que, como ella, fue fundado dentro de dicho Departamento.

Los cambios estructurales que siguieron a la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, llevaron a que el CILLAB, sin perder su vinculación académica y afectiva con el Departamento, quedara inscrito en el organigrama de investigación dependiente de la Subdirección institucional y del Vice-rectorado universitario respectivos. En esta dirección, el alcance de la revista fue abarcando otros sectores: se internacionalizó, se indexó y se acreditó, a la vez que, como ocurre con el CILLAB, ha ido integrando investigadores no sólo de otros departamentos sino, incluso de otras universidades.

En estos momentos, en la misma forma que el Centro, constituye un emblema de la investigación de la Universidad: **Letras**, probada en la perseverancia de su edición así como en la calidad de sus aportes, ocupa un lugar de privilegio.

La acompañan en la difusión de nuestra producción, otras publicaciones valiosas. La primera que se debe destacar es **Para las Telarañas** que ha recogido en once ediciones, hasta la fecha, el trabajo del Taller de Creación Literaria Marco Antonio Martínez, ejemplar en sus casi 25 años de vida institucional.

Los **Cuadernos Pedagógicos del Cillab**, serie reciente, ya cuenta con los aportes de tres investigadoras y, sobretudo, educadoras. El primero, de Lucía Fraca de Barrera se titula **Un enfoque integrador para la didáctica de la lengua materna**, el No. 2, **Enseñanza de la lengua** y su autora es Yajaira Palencia, por último el No. 3 de Hilda Inojosa se titula **Reforma Educativa, Creatividad y Praxis Docente**. También, y como resultado del trabajo del Taller, José Rafael Simón, joven y destacado investigador y escritor publicó su opera prima **Los prisioneros de Masala y otros relatos**. Estos textos complementan una amplia gama de ediciones de épocas anteriores, entre las que cabe destacar **La enseñanza de la lengua materna: hacia un**

**programa comunicacional integral**, un clásico de Iraset Páez Urdaneta, del cual hemos hecho dos ediciones.

Por último, nuestro Boletín electrónico **Lengua, Literatura y Educación** informa cada cuatro meses sobre las actividades realizadas a un gran número de especialistas en todo el mundo.

Como proyecto inmediato, estamos trabajando en la elaboración de un Índice que reúna todas las publicaciones que ha efectuado el Cillab en sus casi treinta años con el fin de tener una visión amplia y exacta de la historia y el aporte de nuestro Centro, así como producir una versión en la Red de **Letras** y en un futuro, de **Para las telarañas**.

## Colaboradores

**Pablo Arnáez Muga:** Profesor Titular de pre y posgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Maracay. Ex Coordinador de la Maestría en Lingüística. Investiga en el área de la didáctica y de las estrategias para incentivar la escritura en el aula (Educación Básica) y sobre el nuevo Currículo Básico Nacional (CBN) y la Enseñanza de la Lengua Materna. Ha presentado conferencias y ponencias en eventos especializados y colabora con diversas revistas especializadas.

**Carmen Luisa Domínguez.** Licenciada en Letras (UCV) 1980. Doctora en Lingüística de la Université de Paris V (René Descartes) 1985. Profesora de sintaxis en la Escuela de Letras de la Universidad de Los Andes y en la Maestría en Lingüística de esta misma institución. Coordinadora regional del proyecto de la Gramática del Español Hablado en Venezuela (GREHV). Actualmente desarrolla sus investigaciones sobre la sintaxis del español hablado en Mérida.

**Blanca Guzmán.** Licenciada en Letras, Mención Lengua y Literatura Inglesas (ULA) 1994. Licenciada en Educación, Mención Educación (ULA) 1996. Instructora de Inglés en los programas de extensión de esta Universidad, actualmente cursa estudios de postgrado en la Maestría en Lingüística de esta misma institución.

**Luis Moros.** Profesor de la Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura de la ULA. Actualmente cursa estudios de postgrado en la Maestría en Lingüística de esta Universidad.

**Maryelis Pabón.** Licenciada en Letras, Mención Lengua y Literatura Inglesas (ULA) 1993. Actualmente cursa estudios de postgrado en la Maestría en Lingüística de esta Universidad.

**Lis Morelia Torres.** Licenciada en Letras, Mención Lengua y Literatura Hispanoamericana (ULA) 1996. Actualmente cursa estudios de postgrado en la Maestría en Lingüística de esta Universidad.

**Alí E. Rondón** Docente, ensayista, crítico de cine y Magister en Literaturas Norteamericana e Inglesa en la Universidad de Nueva York. Colaborador de diversas publicaciones literarias nacionales e internacionales. Libretista de micro programas culturales para Radio Nacional de Venezuela. Actualmente

es el Jefe de la Cátedra de Literatura y Cultura en el Departamento de Idiomas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ha publicado **Detrás del Mito** (Planeta, 1998) y **Mundo Mítico de Ernest Hemingway** (Fedupel, 1999).

**Carlos Sandoval** Critico literario, Licenciado en Letras (Universidad Central de Venezuela) y Magister en Literatura Venezolana (Universidad Central de Venezuela) y en Literatura Latinoamericana (Universidad Simón Bolívar). Docente-Investigador del Instituto de Investigaciones Literarias (UCV) Profesor de la Escuela de Letras (UCAB). Autor de **El cuento fantástico venezolano en el siglo XIX** (Caracas, Postgrado FHE-UCV, 2000) y de **La variedad: el caos (observaciones sobre cuatro conjuntos narrativos de los años noventa)**, este último Premio del Concurso Anual para Escritores Venezoalanos de Obra Inédita (1999), Mención Ensayo (Monte Ávila Editores Latinoamericana), Premio de Narrativa "Daniel Mendoza", VIII Bienal de Literatura del Ateneo de Calabozo (2000).

**Sergio Serrón:** Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Ex - Coordinador del Posgrado en Lingüística, Coordinador del CILLAB. Profesor Invitado en diversas universidades venezolanas y del exterior. Autor de libros y artículos especializados así como de ponencias y conferencias en el campo de la lingüística aplicada. Presidente de **ASOVELE**. Asesor de distintas instituciones oficiales y no gubernamentales.

**José Rafael Simón Pérez** Atagracia de Orituco, Guárico (1972) Profesor de Castellano, Literatura y Latín, mención Literatura, egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) en 1995. Investigador adscrito al CILLAB, es docente del IPC donde actualmente está finalizando estudios en la Maestría en Lingüística. Ha publicado el libro **Los prisioneros de Masala y otros relatos** (Cillab, 2000).

**Susanna Turci Esteller:** docente e investigadora en el área de enseñanza del inglés, se desempeña en la Universidad Simón Bolívar.

**Roger Vilain.** Licenciado en Letras, Mención Lengua y Literatura Hispanoamericana (ULA) 1996. Actualmente cursa estudios de postgrado en la Maestría en Lingüística de esta misma Universidad.

**Lauro Zavala** UAM Xochimilco Investigador y Profesor titular de la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco (1984). Cursó el Doctorado en Literatura Hispánica en El Colegio de México y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores desde 1994. Cubre un amplio espectro de investigación y publicaciones: la teoría filmica, la museología, los estudios culturales y teoría literaria con concentración en el cuento corto. Ha recibido destacados premios académicos por su labor de investigador, editor, nacional e internacional (por

ejemplo, Revista Electrónica), y profesor y es frecuentemente invitado a dar conferencias en varias universidades y congresos en América Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa.

**Dulce Yumar:** investigadora en el área de la pragmática con activa participación en eventos especializados y colaboradora habitual en revistas científicas, se desempeña como docente en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela

## Normas para la Publicación de LETRAS

Los artículos que se envíen a la revista **LETRAS** deberán reunir, obligatoriamente, las siguientes condiciones para ser incluidos tanto en el proceso de arbitraje, como en el posterior de producción y publicación.

1. Los artículos deben ser inéditos y no estar sometidos 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. Se debe enviar original y tres copias del artículo y adjuntar una carta solicitando que sea sometido al proceso de arbitraje para incluirlo en la revista. Ésta contendrá información sobre: a) título del artículo; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en 10 líneas o 50 palabras): institución en la que trabaja, grados académicos alcanzados e instituciones otorgantes, área docente y de investigación, referencias de sus publicaciones más importantes, otros aspectos relevantes y teléfono y dirección de contacto (preferentemente electrónica); y d) compromiso para fungir como árbitro en su especialidad.
3. El artículo debe tener título y resumen en español e inglés con una extensión no mayor de una cuartilla (100 y 150 palabras) y en el que se especificará: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, se darán tres palabras claves o descriptores.
4. La extensión de los artículos estará comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más 3 para bibliografía).
5. Ninguna de las copias 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.
6. 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 conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.
7. En lo que respecta a las citas, deben seguirse el sistema APA.

8. El proceso de arbitraje contempla que tres (3) jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevee un plazo de cuatro (4) meses para que los especialistas formulen sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elaborará un informe que remitirá al autor, especificando si es publicable o no y las observaciones que debe atender. Este proceso puede demorar un mes más.
9. En su caso, el autor luego de recibidos los comentarios, contará con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette sin uso de 3 ½ , en programas compatibles con Word for Window 3.0 (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. En esta versión, no debe haber ningún tipo de errores (redacción, ortografía, referencias, etc): es responsabilidad exclusiva del autor velar por este aspecto.
10. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adorno de impresión (subrayado, negrilla, cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones, sangrías, mayúsculas continuas y centrados, espacios dobles ni interlineados especiales. La Coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.
11. 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).
12. De no hacerlo en el lapso señalado, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición.
13. 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.
14. 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 ni se mantendrá ningún tipo de correspondencia.

## El Cuento Ultracorto: Hacia un nuevo canon literario (\*)

Lauro Zavala  
UAM Xochimilco

### Resumen

En este artículo se expone un modelo para el estudio del cuento corto, entendido como un relato de extensión menor a la convencional. Se propone una clasificación en cortos, muy cortos y ultracortos, con una pormenorizada ejemplificación, especialmente en la literatura mexicana donde tiene una gran vitalidad, y se le caracteriza en oposición a formas fronterizas como el poema en prosa, la viñeta y el ensayo narrativo, entre otras.

**Palabras Claves:** relato, cuento corto, narración

### Abstract:

This article revolves around a model to study the short story understood as a story much shorter than the standard one. It proposes a classification (skippers, blasters and snappers), and a thorough exemplification (especially within Mexican literature where it has become trendy). Besides we abound here on what best characterizes the snapper as opposite to the prose poem, the vignette and narrative essay, among others.

**Key Words:** story, short story, narration

□ Recibida: octubre de 1998

## Introducción

La brevedad en la escritura siempre ha ejercido un gran poder de seducción. Entre las formas de escritura radicalmente breves con valor literario podrían mencionarse el haiku, el epigrama y la poesía fractal.

En lo que sigue propongo un modelo para el estudio de los cuentos cuya extensión es menor a la convencional, así como algunos ejemplos de su presencia en la literatura mexicana contemporánea. Aquí llamaré en general, cuento breve a esta clase de narrativa literaria.

En la segunda parte de estas notas dirijo mi atención a la existencia de una gran diversidad de formas de hibridación genérica, gracias a la cuál el cuento brevísimo se entremezcla, y en ocasiones se confunde, con formas de la escritura como la crónica, el ensayo, el poema en prosa y la viñeta, y con varios géneros extraliterarios.

### Del cuento convencional al ultracorto: Algo más que la escala

El interés que ha resurgido en los últimos años por el cuento en general, y por el cuento breve en particular, se observa en la reciente publicación de numerosas antologías en diversas lenguas y tradiciones literarias.

También es posible reconocer la vitalidad que tiene el cuento en México al observar la historia editorial de algunos libros que contienen cuentos de extensión convencional y cuentos breves. Tan solo en la Ciudad de México, *El llano en llamas*, de Juan Rulfo, originalmente publicado en 1953, llegó en 1994 a las 34 reimpresiones, las últimas de las cuales han tenido un tiraje de 40000 ejemplares.

Para estudiar el cuento breve podemos partir del acuerdo que existe entre escritores y críticos al señalar que la extensión de un cuento convencional oscila entre las 2000 y las 30000 palabras. Al estudiar las antologías y las investigaciones que se han realizado hasta ahora sobre

cuentos cuya extensión es menor a las 2000 palabras, en lo que sigue propongo reconocer la existencia de tres tipos de cuentos breves. Las diferencias genéricas que existen entre cada uno de estos tipos de cuentos dependen de la extensión respectiva. Aquí propongo llamar a cada uno de estos tipos de relatos, respectivamente, cuento corto, muy corto y ultracorto.

Debido a su proximidad genérica con otras formas de la escritura, al tratar de ofrecer una definición del cuento breve nos enfrentamos a varios problemas simultáneos: un problema genérico (¿son cuentos?), un problema estético (¿son literatura?), un problema de extensión (¿qué tan breve puede ser un cuento muy breve?), un problema nominal (¿cómo llamarlos?), un problema tipológico (¿cuántos tipos de cuentos muy breves existen?) y un problema de naturaleza textual (¿por qué son tan breves?).

Empezaré, por responder a la pregunta: ¿cuántos tipos de cuentos breves existen?

Por debajo del límite de las 2000 palabras parece haber tres tipos de cuento distintos entre sí.

### 1. Cuentos cortos: De 1000 a 2000 palabras

Estos cuentos han sido reunidos en diversas antologías de carácter internacional bajo el nombre de sudden fiction o ficción súbita, y también han sido llamados cuentos microcósmicos (en el caso de la ciencia ficción) o simplemente short shorts (cuentos cortos).

Para Irving Howe, quien es autor, coleccionista y estudioso de esta clase de cuentos breves, "en estas obras maestras de la miniatura, la circunstancia eclipsa al personaje, el destino se impone sobre la individualidad, y una situación extrema sirve como emblema de lo universal (...) produciendo una fuerte impresión de estar fuera del tiempo" (I. Howe, 1983).

A partir de estas observaciones, el mismo investigador propone una tipología de los cuentos cortos. Un cuento corto puede narrar un incidente o condensar una vida, o bien puede adoptar un tono lírico o alegórico. Estas son las posibilidades:

i) Un incidente repentino, lo cual produce epifanías surgidas en un período extremadamente corto en la vida de un personaje. Estas epifanías suelen estar despojadas de sus respectivos contextos, condición que obliga al lector a proyectar sobre la situación un contexto imaginado por él mismo. Ejemplos: "El ramo azul" de Octavio Paz; "El eclipse" de Augusto Monterroso.

ii) Condensación de toda una vida, lograda gracias a la capacidad de comprimirla en una imagen paradigmática. Ejemplos: "Paper Pills", "The Untold Lie" y otros cuentos breves de la serie escrita por Sherwood Anderson en Winesburg, Ohio.

iii) Imagen instantánea en la que no hay epifanía, tan solo un monólogo interior o un flujo de memoria. Ejemplo: "Amargura para tres sonámbulos" de Gabriel García Márquez.

iv) Estructura alegórica, cuya belleza superficial nos puede llevar a resistirnos al placer de su interpretación. Ejemplos: "Un lugar limpio y bien iluminado" de Ernest Hemingway o "Chacales y árabes" de Franz Kafka.

Al reflexionar sobre esta clase de cuentos, Charles Baxter (1989) observa que mientras en las novelas encontramos individuos en el largo y complejo proceso de madurar importantes decisiones morales, en los cuentos de extensión convencional asistimos al momento de la decisión (o a la ilusión de poder tomar una decisión). En ambos casos participamos en algún tipo de acción moral. En cambio en el cuento corto, dice Baxter, lo que observamos es la reacción de un personaje o de una comunidad ante un momento de tensión súbita. En este caso, concluye, no hay (o no parece haber) posibilidad de tomar ninguna decisión. De hecho, esta posibilidad es sustituida por algún tipo de ritual, que se ubica a medio camino entre lo personal y lo colectivo (C. Baxter, 21).

Al leer cuentos breves que no pertenecen a la tradición occidental (parábolas budistas, jasídicas o derviches) o que están cercanos al

poema en prosa (como el cuento lírico) y a diversos géneros extraliterarios, algunas de las características mencionadas desaparecen, y en su lugar encontramos rastros formales propios del género hibridizado o parodiado. Al ser el cuento breve un género proteico, es riesgoso reducir su diversidad a normas estables.

Entre los cuentos cortos más conocidos encontramos la colección de Pequeños cuentos misóginos (1975) de Patricia Highsmith, la abundante producción cuentística de Mario Benedetti o a las difícilmente clasificables narraciones breves de Felisberto Hernández, Oliverio Girondo y Macedonio Fernández.

En México encontramos, entre los libros de más reciente publicación (y que podrían poner en duda cualquier clasificación genérica tradicional) los textos de Tiempo transcurrido (1986) de Juan Villoro, La lenta furia (1989) de Fabio Morábito y Lugares en el abismo (1993) de Agustín Monsreal.

## 2. Cuentos muy cortos: De 200 a 1000 palabras

Esta categoría está constituida por los textos reunidos bajo el nombre de flash fiction, las compilaciones de microhistorias y las narraciones instantáneas y urgentes escritas por mujeres.

Dice Irene Zahava (1990) sobre los cuentos muy cortos: son las historias que alguien puede relatar en lo que sorbe apresuradamente una taza de café, en lo que dura una moneda en una caseta telefónica, o en el espacio que alguien tiene al escribir una tarjeta postal desde un lugar remoto y con muchas cosas por contar (I. Zahava, vii).

En su teoría sobre el impresionismo y la forma en el cuento, Suzanne C. Ferguson (1994) señala que en la estructura clásica decimonónica se puede romper la linealidad de la secuencia narrativa, utilizando estrategias que generan, respectivamente, dos clases de cuentos: elípticos (cuando se omiten fragmentos del relato) o metafóricos

(cuando algunos fragmentos del relato no son omitidos, sino sustituidos por elementos disonantes e inesperados) (S. C. Ferguson, 221).

El primer tipo (historias elípticas) corresponde a las primeras dos categorías señaladas anteriormente para el cuento corto (incidente repentino o condensación de una vida, es decir, en ambos casos, intensificación del tiempo). El segundo caso (historias metafóricas) corresponde al monólogo interior o la estructura alegórica. En todas las formas del cuento muy corto se condensan las estrategias que hemos visto utilizadas en el cuento corto.

Los títulos de los cuentos muy cortos suelen ser enigmáticos, y en ellos puede haber ambigüedad temática y formal, hasta el grado de alterar las marcas de puntuación. Los finales suelen ser también enigmáticos o abruptos (A. Bell, 1974, 30). Pero siempre se requiere que el lector participe activamente para completar la historia.

En este grupo de cuentos se encuentran "El silencio de las sirenas" incluido en el Bestiario (c. 1924) de Franz Kafka, y libros como la Centuria (Cien breves novelas-río) (1979) de Giorgio Manganelli, el Manual de zoología fantástica (1957) de Jorge Luis Borges, las Historias de cronopios y de famas (1962) de Julio Cortázar y Rajapalabra (1993) de Luis Britto García.

En México encontramos esta clase de narraciones en la sección Arenas Movedizas del libro ¿Águila o sol? (1949) de Octavio Paz, la Enciclopedia de latinoamericana omnisciencia (1977) de Federico Arana, Gente de la ciudad (1986) de Guillermo Samperio, Castillos en la letra (1986) de Lazlo Moussong (1986), Las vocales malditas (1988) de Oscar de la Borbolla, Amores enormes (1991) de Pedro Angel Palou, La musa y el garabato (1992) de Felipe Garrido, Léerere (1992) de Dante Medina, los Cuadernos patafísicos (1992) de Hugo Enrique Sáez y La casa en Mango Street (1994) de Sandra Cisneros.

### 3. Cuentos ultracortos: De 1 a 200 palabras

Estos textos constituyen el conjunto más complejo de materiales de la narrativa literaria. Está formado por los fragmentos narrativos seleccionados por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares en su libro Cuentos breves y extraordinarios (1953), y por Edmundo Valadés en El libro de la imaginación (1976). También a esta categoría pertenecen los minicuentos del concurso creado por la revista El Cuento, los microcuentos de la compilación hecha por Juan Armando Epple en América Latina, los casos de Enrique Anderson Imbert y los llamados textículos de Julio Cortázar (especialmente los incluidos en su Último Round y en La vuelta al día en ochenta mundos).

Esta clase de microficciones tienden a estar más próximas al epigrama que a la narración genuina. El crítico alemán Rüdiger Imhof señala en su estudio sobre las metaficciones mínimas que para su comprensión cabal es necesario desviar la atención de las consideraciones genéricas acerca de lo que es un cuento, y dirigirla hacia el asunto más fundamental, que es la escala, es decir, la extensión de estos textos.

La fuerza de evocación que tienen los minitextos está ligada a su naturaleza propiamente artística, apoyada a su vez en dos elementos esenciales: la ambigüedad semántica y la intertextualidad literaria o extraliteraria.

La naturaleza del hipotexto, es decir, del material que está siendo aludido, parodiado o citado, determina a su vez la naturaleza moderna o posmoderna del cuento. Esto significa que cuando el hipotexto es una regla genérica (por ejemplo, si se parodia el estilo de un instructivo cualquiera, en general) nos encontramos ante un caso de intertextualidad posmoderna, es decir, ante un caso de recuperación de la historia. Por otra parte, cuando lo que se recicla es un texto particular (por ejemplo, el mito de las sirenas o un refrán popular) nos encontramos ante un caso de intertextualidad moderna, es decir, ante un rechazo de la historia. Esta diferencia implica relaciones distintas con la tradición literaria (P. Pavlicic, 1993, 174).

La consecuencia de todo lo anterior es que en los microcuentos la presencia de la epifanía es casi exclusivamente textual (o intertextual), es decir, de naturaleza estructural, pues esta epifanía ya no puede recaer en algún personaje y su respectiva situación específica. Esto es así debido a que en estos textos el concepto mismo de personaje ha desaparecido bajo el peso de la intertextualidad o de la ambigüedad semántica. Como ocurre también en la escritura hipertextual (en ciertos programas de computadora), es el lector quien tiene la opción de construir un sentido que luego es conferido al texto, gracias a la superposición de contextos.

También en estos microtextos la ironía está presente, pero suele ser inestable, es decir, no puede ser determinada por la intención de la voz narrativa. Esto se debe a que la intención narrativa en general (y la intención irónica en particular) es indecible en estos casos, a falta del suficiente contexto para ser interpretada de manera estable (W. Booth).

Afirma Juan Armando Epple, en la introducción a su antología de microcuentos hispanoamericanos, que este género híbrido y proteico es una "metáfora expresiva de los dilemas que viven las sociedades latinoamericanas en sus niveles sociales, ideológicos y de reformulación estética de sentidos" (J. A. Epple, 18).

Son cuentos ultracortos cada uno de los Ejercicios de estilo (1947) de Raymond Queneau; las parábolas budistas incluidas en la compilación de José Vicente Anaya, *Largueza del cuento chino* (1981) —en los que se puede estudiar la tradición más antigua de cuentos ultracortos—; las paradójicas parábolas sufís recopiladas por Idries Shah en *Las ocurrencias del increíble Mul Nasrudin* (1976), en la tradición derviche; los textos de la sección Museo en *El Hacedor* (1960) de Jorge Luis Borges, y las recreaciones narrativas que constituyen la multitudinaria *Memoria del fuego* (1982-1986) de Eduardo Galeano.

En alguna ocasión señaló Edmundo Valadés (1990) que fue en 1917 cuando se publicó por primera vez un cuento ultracorto en

Latinoamérica (E. Valadés, 1995). Se trata de "A Circe" de Julio Torri, uno de los más importantes cuentos ultracortos de la tradición literaria mexicana. A partir de ese texto seminal se han producido otros como una respuesta intertextual a aquel: "Circe" de Agustín Bartra, "Aviso" de Salvador Elizondo y algunos más en el resto del continente.

En México se pueden encontrar al menos una docena de libros en los que algún autor ha reunido sus cuentos ultracortos: *Varia invención* (1955) y *La feria* (1962) de Juan José Arreola; *De fusilamientos y otras narraciones* (1964) de Julio Torri; *Infundios ejemplares* (1969) de Sergio Golwarz; *Fantasías en carrusel* (1978) y *Los oficios perdidos* (1983) de René Avilés Fabila; *Sólo los sueños y los deseos son inmortales, Palomita* (1986) de Edmundo Valadés; *La oveja negra y demás fábulas* (1969) de Augusto Monterroso; *El grafógrafo* (1972) de Salvador Elizondo; *Cuaderno imaginario* (1990) de Guillermo Samperio; las secciones *Mínima Expresión* y *Casos de la Vida Real en La sangre de Medusa* y otros cuentos marginales (1990) de José Emilio Pacheco; *La señora Rodríguez* y otros mundos (1990) de Martha Cerda, y *Relámpagos* (1995) de Ethel Krauze.

Los únicos de estos libros que están constituidos casi exclusivamente por ultracortos son los de Samperio y Krauze; algunos otros son considerados tradicionalmente como novelas (*La feria*) o como novela con una serie de cuentos breves intercalados (*La señora Rodríguez*).

Por su parte, el libro de Sergio Golwarz tiene estructura infundibuliforme, es decir, en forma de embudo. Empieza con un cuento muy corto (500 palabras), y cada uno de los 42 cuentos sucesivos es más corto que el anterior, hasta cerrar el libro con el cuento más breve del mundo, que tiene el título de "Dios". El texto de este cuento ultracorto dice, simplemente: "Dios". Este cuento merece ser leído cuidadosamente, en particular en un país mayoritariamente católico como México.

Una lectura literal de este cuento, paradójicamente, puede llevar a reconocer lo que podría ser una de las narraciones más extensas

imaginables. De hecho, su interpretación (y el hecho de ser considerado como cuento) está en función directa del capital cultural y de la enciclopedia intertextual que posea cada lector, a la vez que acepta que sobre él se puedan efectuar simultáneamente lo que podríamos llamar una lectura elíptica (resaltando sólo algunos episodios) o una lectura parabólica (de carácter metafórico y con final sorpresivo, necesariamente epifánico).

Sin duda, éste es uno de los cuentos ultracortos con mayor densidad genérica y con mayor gradiente de polisemia en la narrativa contemporánea.

### El cuento ultracorto: Una mirada bajo el microscopio

Lo que aquí llamo cuento ultracorto, como ya señalé, tiene una extensión que no rebasa las doscientas palabras.

La investigadora venezolana Violeta Rojo propone llamar minicuento a la narrativa que tiene las siguientes características: a) brevedad extrema; b) economía de lenguaje y juegos de palabras; c) representación de situaciones estereotipadas que exigen la participación del lector, y d) carácter proteico. Esto último puede presentarse en dos modalidades: ya sea la hibridación de la narrativa con otros géneros literarios o extraliterarios, en cuyo caso la dimensión narrativa es la dominante; o bien la hibridación con géneros arcaicos o desaparecidos (fábula, aforismo, alegoría, parábola, proverbios y mitos), con los cuales se establece una relación paródica (V. Rojo, 566-7). El ejemplo paradigmático de minicuento es "El dinosaurio" (1959) de Augusto Monterroso.

Por su parte, Andrea Bell, en su investigación sobre lo que ella llama cuento breve incluye el muy corto y el ultracorto, es decir, hasta un límite de 1000 palabras.

Retomando lo señalado en el apartado anterior, en el estudio de estos minicuentos es necesario considerar, además de la brevedad extrema, los siguientes elementos característicos:

- a) Diversas estrategias de intertextualidad (hibridación genérica, silepsis, alusión, citación y parodia)
- b) Diversas clases de metaficción (en el plano narrativo: construcción en abismo, metalepsis, diálogo con el lector) (en el plano lingüístico: juegos de lenguaje como lipogramas, tautogramas o repeticiones lúdicas)
- c) Diversas clases de ambigüedad semántica (final sorpresivo o enigmático)
- d) Diversas formas de humor (intertextual) y de ironía (necesariamente inestable)

Todos los estudiosos del cuento ultracorto señalan que el elemento básico y dominante debe ser la naturaleza narrativa del relato. De otra manera, nos encontramos ante lo que algunos autores han llamado un minitexto, pero no ante un minicuento; es decir un texto ultracorto, pero no un cuento ultracorto.

Sin embargo, el elemento propiamente literario—tanto en los minitextos como en los minicuentos—es la ambigüedad semántica, producida, fundamentalmente, por la presencia de un final sorpresivo o enigmático, que exige la participación activa del lector para completar el sentido del texto desde su propio contexto de lectura.

La intensidad de la presencia de los elementos estructurales indicados hacen del cuento ultracorto una forma de narrativa mucho más exigente para su lectura que la novela realista o el cuento de extensión convencional.

Antes de 1956, fecha de publicación de la Breve historia del cuento mexicano de Luis Leal, entre los principales cultivadores del cuento muy breve en México se encontraban Carlos Díaz Dufoo II, Julio Torri, Alfonso Reyes, Octavio Paz, Mariano Silva y Aceves, Genaro Estrada, Juan José Arreola, Juan Rulfo y algunos otros, cuya tradición continúa hasta hoy. Habría que añadir que de todos estos escritores sólo Paz y Reyes llegaron a practicar directamente la escritura del haiku (T. Hadman, 7; 20-21).

La actual popularidad del género se puede deber, tal vez, al crecimiento editorial y al incremento de estudios y talleres dedicados al cuento, a la crisis de la sociedad civil (con la consiguiente multiplicación de voces públicas) y sin duda a la creación del Concurso de Cuento Breve de la revista *El Cuento*.

### **Cuento y poema en prosa: Instrucciones para cruzar la frontera**

Como he señalado anteriormente, la consideración fundamental en el estudio de todas las formas de textos breves es el problema de la escala. Sin embargo, un rasgo común a todos estos tipos de textos es su tendencia lúdica hacia la hibridación genérica, especialmente en relación con el poema en prosa, el ensayo, la crónica y la viñeta, y con numerosos géneros no literarios.

Este fenómeno, el de la hibridación genérica, ha sido estudiado por Linda Egan en el contexto de la distinción entre crónica y cuento en la escritura de algunos narradores mexicanos contemporáneos. Señala con agudeza que «Del llamado artículo de costumbres, inventado en México por Guillermo Prieto, se distinguían (al menos) cuatro géneros: el cuento, la crónica, el ensayo y la nota periodística. Nunca ha sido fácil distinguir entre ellos en México» (L. Egan, 157).

Si esto ocurre en el cuento de extensión convencional, en el caso del cuento muy breve encontramos, además, una gran proximidad con el poema en prosa y, en algunos casos, una apropiación paródica de las reglas genéricas de la parábola o la fábula, o incluso del aforismo, la definición, el instructivo, la viñeta y muchos otros géneros extraliterarios.

Para algunos autores (Bell, Imhof, Baxter), la diferencia entre el cuento ultracorto y el poema en prosa es sólo una cuestión de grado, e incluso puede depender de la manera de leer el texto. Tal vez por esta razón algunos textos de Julio Torri ("De fusilamientos", "La humildad premiada" y "Mujeres"), que en base a todo lo visto hasta aquí pueden ser considerados legítimamente como cuentos ultracortos, han sido inclui-

dos en sendas antologías del ensayo (J.L. Martínez) y del poema en prosa (L.I. Helguera).

En la misma antología del poema en prosa en México se incluyen varios de los más breves textos de *La oveja negra* de Augusto Monterroso, del *Bestiario* de Juan José Arreola, y de *Gente de la ciudad* de Guillermo Samperio, es decir, textos que pueden ser considerados como cuentos muy cortos o ultracortos. De cualquier manera, todos estos escritores son conocidos principalmente por su trabajo como cuentistas.

En el cuento breve mexicano hay numerosos casos de textos de naturaleza lírica, es decir (en la definición de Angeles Ezama), contruidos a partir de un "yo" narrativo que contempla el mundo de un modo particular, con orientación pictórica o musical, fragmentación temporal y mayor atención al espacio (A. Ezama Gil, 62). Esta escritura es muy evidente, por ejemplo, en una tradición que va de los cuentos poéticos de Carlos Díaz Dufoo II hasta la *Caja de herramientas* de Fabio Morábito. El libro paradigmático es, sin duda, *¿Aguila o sol?* de Octavio Paz.

Tal vez es necesario reconocer, como lo hace Irving Howe, que el cuento es a otras formas de la ficción lo que la lírica es a otras formas de la poesía, o, en palabras de Azorín: "El cuento es a la prosa lo que el soneto al verso" (Azorín, 62).

### **Cuento o viñeta: Distinción precisa pero irrelevante**

En varios libros de cuento escritos en un tono lírico se han incluido brevísimas viñetas, es decir, textos en los que hay la descripción de una situación sin ofrecer el contexto al que pertenece, como es el caso de algunos cuentos ultracortos contenidos en *De noche vienes* de Elena Poniatowska y *Sólo los sueños....* de Edmundo Valadés.

A su vez, en algunos libros de ficción novelesca se han incorporado textos muy breves, como en el ya mencionado caso de *La señora*

Rodríguez y otros mundos de Martha Cerda y de Terra Nostra de Carlos Fuentes, dos autores cuya narrativa es marcadamente metaficcional.

En algunos otros libros no se establece ninguna distinción tipográfica o estructural entre los textos narrativos y la presencia de viñetas. Estos son libros propiamente híbridos, como *Gente de la ciudad*, *La rebelión de los enanos calvos*, *Castillos en la letra* y *La musa y el garabato*.

Por último, algunos libros contienen viñetas con una narrativa condensada y elíptica, como es el caso paradigmático de los *Relámpagos* de Ethel Krauze.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que la distinción entre cuento y viñeta puede ser de interés para algunos críticos pero no lo es para los escritores, al menos en el momento de organizar sus textos para ofrecerlos a la lectura.

### Ensayo narrativo y otras formas fronterizas

El referente imprescindible del desplazamiento genérico entre cuento breve y ensayo en México es el *Manual del distraído* (1978) de Alejandro Rossi. A partir de este caso paradigmático tal vez podría hablarse de al menos cinco estrategias de hibridación en el cuento breve contemporáneo en México:

En primer lugar hay distintas formas de ensayos narrativos, como los de carácter patafísico (Hugo Sáez en *Cuadernos...*) o de carácter hiperbólico y paródico (Hugo Hiriart en *Disertación sobre las telarañas*).

Otro grupo de autores escribe libros de crónicas-ensayo de naturaleza narrativa: Carlos Monsivais, Armando Ramírez, Ignacio Trejo, Emiliano Pérez Cruz, Hermann Bellinghausen, Guillermo Sheridan, José Joaquín Blanco y un largo etcétera.

También hay un nutrido grupo de textos en los que se proponen otras formas híbridas y paródicas. Entre estas formas, difícilmente repetibles, están las siguientes: relato como ensayo epistolar (Bárbara Jacobs en *Escrito en el tiempo*); parábolas paródicas (Augusto Monterroso en *La oveja negra* y demás fábulas); banquete platónico (Moreno-Morábito-Castañón en *Macrocefalia*); Crónicas Imaginarias (Juan Villoro en *Tiempo transcurrido*); metaforización narrativa (Fabio Morábito en *Caja de herramientas*); ucronías oulipianas (Oscar de la Borbolla en *Ucrónicas* y *Las vocales malditas*); adivinanzas como cuentos como poemas en prosa (Manuel Mejía Valera en *Adivinanzas*); reseñas apócrifas (Ilán Stavans en el *Manual del perfecto reseñista*); parodias parabólicas (René Avilés Fabila en *Fantasías en carrusel* y varios otros), y crónicas ficcionalizadas (Cristina Pacheco en *Sopita de fideo* y varios otros títulos).

Además de los géneros mencionados hasta aquí (poema en prosa, ensayo, crónica y viñeta), hay numerosos géneros de la escritura breve que son hibridados o parodiados en la narrativa ultracorta. Entre estas formas de escritura breve podrían ser mencionadas las siguientes: escritura oracular, aforismo, mito, definición, instructivo, fábula, palíndromo, solapa, reseña bibliográfica, parábola, confesión, alegoría y grafito. En México hay al menos un grupo de textos escritos en cada uno de estos géneros híbridos. En todos los casos la tónica dominante suele ser la narrativa o los elementos propios del cuento breve o los señalados anteriormente para el cuento ultracorto.

Por último, algunos autores practican una escritura fronteriza de carácter dialógico, es decir, una narrativa breve escrita desde fuera de la literatura, como es el caso de los cuentos cortos y muy cortos del Subcomandante Marcos y de los textos antropológicos de Roger Bartra. El primero es autor de parábolas civiles con una amplia difusión nacional, escritas en la selva lacandona sobre una computadora portátil, y cuyas raíces pertenecen simultáneamente a la cultura indígena y al canon de la tradición occidental. El segundo ha intercalado una serie de parodias parabólicas en su estudio sobre los mitos de la identidad del mexicano, *La jaula de la melancolía* (1987), al estilo de las *Mitologías* (1957) de Roland Barthes.

En conjunto, esta abundancia es suficiente para pensar en la formación paulatina de un nuevo canon de lectura.

### Conclusión

Tal vez el auge reciente de las formas de escritura itinerante propias del cuento brevísimo, y en particular las del cuento ultracorto, son una consecuencia de nuestra falta de espacio y de tiempo en la vida cotidiana contemporánea, en comparación con otros periodos históricos. Y seguramente también este auge tiene alguna relación con la paulatina difusión de las nuevas formas de la escritura, propiciadas por el empleo de las computadoras.

La última palabra, necesariamente breve, la tiene otro escritor, Irving Howe: «Los escritores que hacen cuentos breves tienen que ser especialmente audaces. Lo apuestan todo a un golpe de inventiva» (I. Howe, 1983, xiii).

Pero lo que se apuesta, a fin de cuentas, es el placer cómplice de cada lectura, un placer que tal vez se prolongue más allá de ese momento, y que tal vez afecte la identidad del lector.

Esa posibilidad, entre otras, provoca que autor y lector compartan la creencia de que vale la pena seguir apostando todo "a un golpe de inventiva" en cada lectura.

### Referencias Bibliográficas

- Anaya, J. V., comp (1981) *Largueza del cuento corto chino*, en *Largueza del cuento corto chino*. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 7-15.
- Anderson I., E. (1992) *Formas cortas: el caso en Teoría y técnica del cuento*, 2a. ed. Barcelona, Ariel, 30-34.

- Asimov, I. (1980) Martin Greenberg, Joseph D. Olander, eds. *Microcosmic Tales. 100 Wondrous Science Fiction Short-Short Stories*. New York, Bantam, 330.
- Azorin (1944) El arte del cuento en *ABC*, 17 de enero de 1944. (Citado por Angeles Ezama (infra), 62, nota 7.
- Baldeshwiler, E. (1994) *The Lyric Short Story: The Sketch of a Story* (1969), en *The New Short Story Theories*. Edited by Charles E. May, Athens, Ohio University Press, 231-241.
- Barrera, L. (1994) La narración mínima como estrategia pedagógica máxima en *Perfiles Educativos*, num. 66, CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos), UNAM, octubre-diciembre 1994, 15-21.
- Barthes, R. (1980) *Mitologías*. México, Siglo XXI.
- Baxter, Ch. (1989) Introduction en *Sudden Fiction International*. 60 *Short Short Stories*. Robert Shapard & James Thomas, eds. New York, W.W Norton, 17-25.
- Bell, A. (1974) *The "cuento breve" in modern Latin American literature*. Ph. D., Stanford University.
- Booth, W (1974) *A Rhetoric of Irony*. Chicago, The University of Chicago, 1974.
- Colombo, S. et al (1995) *La minificción como estrategia pedagógica en los procesos de comprensión y producción textual*. Trabajo inédito. Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Egan, L. (1995) El 'descronicamiento' de la realidad (el macho mundo mimético de Ignacio Trejo Fuentes), en *Vivir del cuento. (La ficción en México)*. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 143-170.

Epple, J. A. (1990) Brevisima relación sobre el minicuento, en *Brevisima relación. Antología del micro-cuento hispanoamericano*. Santiago de Chile, Editorial Mosquito Comunicaciones, 11-19.

Ezama G., A. (1992) El cuento y el poema en prosa: El relato lírico en *El cuento de la prensa y otros cuentos. Aproximación al estudio del relato breve entre 1890 y 1900*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Ferguson, S. (1994) Defining the Short Story. Impressionism and Form (1982), en *The New Short Story Theories*. Edited by Charles E. May, Athens, Ohio University Press, 219-230.

Gerlach, J. (1989) The Margins of Narrative: The Very Short Story, the Prose Poem, and the Lyric, en *Short Story Theory at a Crossroads*. Edited by Susan Lohafer & Jo Eilyn Clarey, Baton Rouge & London, Louisiana State University Press, 74-84.

Hadman, T. (1987) *Breve historia y antología del haikú en la lírica mexicana*. México, Editorial Domés, 87.

Helguera, L. I. (comp.) (1993) Estudio preliminar en *Antología del poema en prosa en México*. México, Fondo de Cultura Económica, 7-61.

Hesse, D. A. (1989) Boundary Zone: First Person Short-Stories and Narrative Essays en *Short Story Theory at a Crossroads*. Susan Lohafet & Jo Eilyn Clarey, eds. Baton Rouge & London, Louisiana State University Press, 85-105.

Howe, I. (1983) Introduction en *Short Shorts. An Anthology of the Shortest Stories*. Irving Howe & Ileana Wiener Howe, eds. New York, Bantam Books, ix-xiv.

Imhof, R. (1986) Minimal Fiction, or The Question of Scale en *Contemporary Metafiction. A Poetological Study of Metafiction in English since 1939*, Heidelberg, Carl Winter Universitätsverlag, 239-251.

Koch, D. El micro-relato en México; Torri, Arreola, Monterroso en *De la crónica a la nueva narrativa mexicana. Coloquio sobre literatura mexicana*. Merlín M. Forster y Julio Ortega, eds. México, Oasis, Colección Alfonso Reyes, num. 7, 161-177.

Leal L. (1990-1956) *Historia del cuento mexicano*. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 152.

Maisonneuve, D. (1992) *Parábolas rabínicas*. Estella, Navarra, Editorial Verbo Divino, Documentos en Tomo a la Biblia, num. 12.

Marguerat, D. (1992) *Parábola*. Estella, Navarra, Editorial Verbo Divino, Cuadernos Bíblicos, num. 75.

Pavlicic, P. (1993) La intertextualidad moderna y posmoderna en *Criterios*, México, UAM Xochimilco, 165-186. Traducción del croata de Desiderio Navarro.

Rodríguez I., F. (1994-1971) *El haiku japonés. Historia y traducción*. Madrid, Ediciones Hiperión.

Rojo, V. (1994) El minicuento: caracterización discursiva y desarrollo en Venezuela en *Revista Iberoamericana*, 166-167, enero-junio, 565-573.

Shapard, R. & James Thomas, eds. (1989-1986) *Pospalabras en Ficción súbita. Narraciones ultracortas norteamericanas*. Barcelona, Anagrama, 239-273. Traducción de Jesús Pardo.

Sorensen, R. ed. (1993) *Introduction en Microstories. Tiny Stories*. Australia/New Zealand/United Kingdom, Harper/Collins.

Thomas, J. (1992) *Introduction en Flash Fiction. 72 Very Short Stories*. James Thomas, Denise Thomas & Tom Hazuka, eds. New York, W.W.Norton, 11-14.

Valadés, E. (1990) *Ronda por el cuento brevísimo en Paquete: cuento. (La ficción en México)*. Alfredo Pavón, ed. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, INBA, ICUAP, 191-197.

Vital, A. (1994) *El cuento corto en Felipe Garrido*, en *Hacerle a l cuento. (La ficción en México)*. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 77-90.

Weinberg, R. Et al eds. (1993) *100 Dastardly Little Detective Stories*. New York, Barnes & Noble.

Zahava, I. ed. (1990) *Preface en Word of Mouth. 150 Short-Short Stories by 90 Women Writers*. Freedom, California, The Crossing Press.

Zavala, L. (1995) *Humor e ironía en el cuento ultracorto hispanoamericano Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional sobre Humor Hispánico*, West Chester, Filadelfia, 29 y 30 de septiembre.

## La Historiografía del Cuento Fantástico en Venezuela <sup>1</sup>(\*)

Carlos Sandoval

*Instituto de Investigaciones Literarias - U.C.V.*

### Resumen

En el siguiente artículo se discuten algunas formulaciones relativas a la aparición y desarrollo del cuento fantástico venezolano. Su intención es desbrozar ciertos equívocos históricos relativos a esta especie de composiciones narrativas, las cuales se manifiestan en nuestro país primeramente dentro del ámbito de influencia del romanticismo latinoamericano, esto es, hacia la segunda mitad del siglo XIX, en pleno auge de los relatos de costumbres, de las leyendas y las tradiciones, y de aquella forma literaria de mucha más caracterización genérica denominada *cuento romántico*.

**Palabras claves:** narrativa venezolana, siglo XIX, cuento romántico, cuento fantástico.

### Abstract

This article discusses some conceptions in regard to the arising and development of the Venezuelan fantastic short story. Its purpose is to make clear certain historic incorrectness associated to this kind of narrative writing, which are manifested, firstly underneath the influence of the Latin-American romanticism, that is, towards the second half of the XIX century, amid the splendor of short stories dealing with customs, legends and traditions, and of that literary style of a much more generic characterization, named *romantic short story*.

**Key words:** Venezuelan narrative, XIX century, romantic short story, fantastic short story.

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de una investigación mayor sobre el cuento fantástico venezolano en el siglo XIX

(\*) Recibida: enero de 1998

Si las historias literarias venezolanas han tendido, en los últimos años, a corregir el punto de origen del género *cuento*, la imprecisión, por el contrario, resulta el más acendrado aporte de los historiadores del relato fantástico. La crítica orientada al estudio sobre los inicios de esta narrativa en el país deviene, en analogía con su objeto de investigación, en un recurrente compendio de páginas fantasiosas, sobrenaturales.

Aquí ha pesado una opinión concluyente. Hacia 1925 Jesús Semprum prologa el primer libro de cuentos de Julio Garmendia: *La tienda de muñecos*. Cuando éste se publica (1927), aquel «famoso y reiterado prólogo» (Santaella, 1983:10) se convertiría en una de las más socorridas proclamas de nuestra historiografía literaria respecto a la aparición y desarrollo de este tipo de textos ficcionales. Dice allí Semprum: «Lo que ha escrito Garmendia son cuentos fantásticos, divagaciones desenfadas, en las cuales nos presenta personajes que son nuevos porque el autor les asigna rasgos peculiares, pero que tienen una dilatada parentela en el mundo de los libros» (Semprum, 1927. Edición de 1990:15). Antes, el mismo presentador ha abierto su comentario con la frase: «Julio Garmendia no tiene antecesores en la literatura venezolana», pasaje que durante mucho tiempo gozó de un inexpugnable prestigio por la calidad del prologista y —a qué negarlo— del libro al cual le hacía antesala. Sin duda, *La Tienda de muñecos* constituye un punto alto dentro del proceso de la narración corta en Venezuela, pero por lo que se refiere a la tendencia fantástica no puede considerársela como la obra que inicia el camino de este tipo de manifestación narrativa, aunque la holgazanería crítica haya permitido el dislate de hacémoslo creer así al sobre valorar la determinante opinión de Semprum.

Verbigracia: «Nosotros creemos, como Jesús Semprum, que Garmendia no tiene antecesores en nuestra literatura. Su obra no puede identificarse por un antes o un después, de tal o cual movimiento literario» (Díaz Seijas, 1970 en Santaella, 1983:35); también: «esa valiosa iniciación del género de lo fantástico en nuestra literatura y en la latinoamericana (...) confieren a Garmendia un importante lugar dentro de la creación nacional» (Páez Urdaneta, 1972 *ibidem*:55). Menos efusivo, aunque igual de equívoco, es el argumento de Lasarte: «Antes de él [de Garmendia]

pocos son los textos a los que cabe atribuírsele esta filiación [fantástica], entre ellos, «El número 111» (*Cuentos fantásticos*, 1882), de Eduardo Blanco (...) o (...) un involuntario e incidental aporte de José Rafael Pocaterra en «La ciudad muerta» (*Cuentos grotescos*, 1922)» (Lasarte, 1992:38-9). Hasta Imtrud König, quien ha estudiado rigurosamente el cuento fantástico latinoamericano en la llamada «época moderna» (último tercio del siglo XIX, principios del XX) se dejó seducir por la manida repetición: «En su «prólogo» a *La tienda de muñecos* Jesús Semprum afirma que «Julio Garmendia no tiene antecesores en la literatura venezolana». En un sentido estricto, y si se prescinde de dos cuentos (...) [de] Nicanor Bolet Peraza —«Calaveras» y «Metencardiasis»— [sic] (...) esta afirmación es válida...» (König, 1983:277-78).

Todo esto no es más que el resultado de aquella efervescencia vindicadora de los años cincuenta y sesenta por la obra de Julio Garmendia, vindicación loable y necesaria, pero que tergiversó el horizonte histórico sobre la evolución del cuento fantástico venezolano en virtud de obliterar, por la recurrencia de una crítica mecánica, una tradición cuentística establecida desde los días del ímpetu romántico. ¿Cuál sería, en el caso de Imtrud König, el fundamento teórico para soterrar las piezas de Bolet Peraza? ¿Justifica Lasarte su descalificación del texto narrativo de Eduardo Blanco anotando tan sólo que se trata de un «relato discursivo de un romanticismo chato y tardío, profundamente conservador y moralista»? (Lasarte, 1992:38). La historia literaria, se sabe, no se construye aduciendo excusas para proscibir aquellas obras que molestan el punto de vista personal del crítico.

Entre nosotros, los estudios diacrónicos sobre la práctica de lo fantástico en la narrativa corta del país escasean. Algunas reseñas y prólogos a libros de narradores del siglo XX rozan el tema, pero esta manera incidental de tratar el asunto ha oscurecido aún más el panorama historiográfico, por cuanto los rasgos propios de este tipo de trabajos, más bien divulgativos, no permite una mayor hondura en la búsqueda de las fuentes originarias de la especie literaria que nos ocupa. Hay, asimismo, otra serie de textos —esta vez en el ámbito del ensayo y también numéricamente escasos—, que aportan datos, en ocasiones incompletos, para una futura dilucidación histórica. Por otro lado, tenemos los

estudios organizados con base en una definida perspectiva metodológica y en el arqueo de materiales, aunque esta última tarea se limite siempre al mismo conjunto de obras —aquél donde *La tienda de muñecos* (1927) se constituye en punto de arranque del proceso evaluado. Cotejemos algunos casos.

En el prólogo de su antología *Cuentos fantásticos venezolanos* (1980), señala Julio Miranda que con *La tienda...* «comienza una de las líneas más ricas de la narrativa fantástica venezolana», pero que «no sería justo ignorar los aportes previos de José Rafael Pocaterra (...) en sus *Cuentos grotescos* (1922)» (Miranda, 1980:5), especialmente, con el relato «La ciudad muerta». Para Miranda los antecedentes más antiguos del cuento fantástico escrito en Venezuela, ése que materializa Julio Garmendia, se manifiestan apenas el año 1922. Antes, en 1975, el mismo crítico había publicado *Proceso a la narrativa venezolana* donde incluye el capítulo «Para una narrativa fantástica venezolana». Allí escribe: «Seis narradores mayores me parecen los jalones más importantes (...): Julio Garmendia, Enrique Bernardo Núñez, Arturo Uslar Pietri, Ramón Díaz Sánchez, Pedro Berroeta y Alfredo Armas Alfonzo» (Miranda, 1975:113). Reconoce, sin embargo, que deben considerarse algunos textos de los *Cuentos grotescos*, de Pocaterra, y acaso también los *Cuentos indígenas venezolanos* (1968), compilados por Lubio Cardozo, y el *Watunna, mitología maquiritare* (1969), una investigación literaria a cargo de Marc de Civrieux, entre otras menciones, como aportes para conocer el proceso de la narrativa fantástica nacional. Lo cual revela la imprecisión del enfoque de Miranda al incluir muestras orales como antecedentes de una tradición completamente opuesta: la tradición escrita. Estos dos trabajos de Miranda insisten en el año 1927 como fecha de despliegue de nuestra narrativa fantástica, aunque el cercano *Cuentos grotescos* adelante elementos propios de esta tendencia literaria. De este modo, desconoce las posibles manifestaciones anteriores al libro de Pocaterra, estableciendo su límite personal en la alcabala cronológica impuesta por *La tienda de muñecos*.

Efraín Subero se ha referido también al tema sobre los orígenes de nuestro relato fantástico. En «Para una teoría del cuento latinoamericano» apunta que un antecedente significativo lo representa el libro *Oro*

de *Alquimia*, publicado en 1900 por Alejandro Fernández García; luego, «Las divinas personas», serie de tres cuentos escritos por Pedro Emilio Coll y aparecidos en la prensa de Caracas el año 1925 e incorporados después en *La escondida senda* (1927), antes del esplendor —efusivamente detallado— de Julio Garmendia (Subero, 1977). El dato lo repetirá, literalmente, Víctor Bravo en *Cuatro momentos de la literatura fantástica en Venezuela* (1986) y en *Los poderes de la ficción* (1987).

Para Alicia Freilich de Segal: «En Venezuela existe una literatura fantástica, escasa y dispersa (...) Es posible que [ésta] surgiera en las primeras décadas de este siglo con aquel escéptico humor intelectualizado de Pedro Emilio Coll», pero, como era de esperarse, sólo con Julio Garmendia «Adquiere su molde propiamente cuentístico» (Freilich de Segal, 1973:98-9).

Por su parte, Luis Beltrán Guerrero encuentra motivos fantásticos en las tradiciones indígenas recogidas por el padre Armellada; en las historias escritas por Aguado, Simón, Guillij, Caulín y Las Casas, respectivamente; en la obra de Juan de Castellanos. Pese a lo arbitrario de su enumeración, la cual adolece de imprecisiones teóricas acerca del asunto tratado, Guerrero menciona al menos tres cultores del relato fantástico en nuestro siglo XIX: Antonio Ros de Olano, Eduardo Blanco y Alejandro Fernández García; también, a José Heriberto García de Quevedo quien da muestras de su afición por el tópico en el largo poema narrativo *La caverna del diablo*, de 1863 (Guerrero, 1990).

Antes, hemos referido las opiniones de Irmtrud König —quien menciona, descartándolo, a Bolet Peraza— y de Javier Lasarte —el cual cita despectivamente a Eduardo Blanco y como un caso «involuntario e incidental» a José Rafael Pocaterra—.

Exceptuando a Luis Beltrán Guerrero, todos los comentaristas reseñados hacen girar el inicio de la historia del cuento fantástico en el país en torno a *La tienda de muñecos*. Los antecedentes sólo sirven, en sus relaciones, para componer el telón de fondo de un escenario en el cual la figura de «Don Julio» asume el rol protagónico. Otra excepción: la antología *Relatos venezolanos (1837-1910)* (1988), preparada por un equipo de investigadores de la Universidad Simón Bolívar.

*Relatos venezolanos* (Alemán et al.) incluye, entre otras, dos narraciones del siglo XIX —«El número 111 (aventura de una noche de ópera)», de Eduardo Blanco, y «La leyenda del monje», de Julio Calcaño— en las cuales el uso de lo fantástico es ostensible. Los compiladores de esta muestra trabajaron sobre la base de las precisiones históricas introducidas por la *Bibliografía del cuento venezolano* (Larrazábal et. al., 1975). Por ello comienza, justamente, con el texto pionero de Fermín Toro «La viuda de Corinto», del año 1837. Sin embargo, los párrafos críticos que acompañan las composiciones de Blanco y Calcaño no hacen ningún señalamiento sobre la ascendencia fantástica de estos relatos. Sólo se restringen a bosquejar la biografía de ambos autores y a la mención de algunas de sus obras.

Todas estas incertidumbres se explican, principalmente, por el hecho de que la narrativa fantástica nace con el romanticismo, por tanto, una indagación sobre las primeras materializaciones de este tipo de escritura debe remitirse al lapso de apogeo del cuento romántico, puesto que el cuento fantástico cristaliza uno de sus modos de producción.

Nos topamos aquí con el problema del cuento romántico: su desconocimiento y su indefinición genérica. El primero de estos escollos se relaciona con una dificultad material (la prosa creativa del romanticismo venezolano reposa aún en las publicaciones periódicas), y con el desdeñoso trato de la crítica *nacionalista* hacia esas composiciones: la que sólo evaluaba positivamente —Picón Febres, Uslar Pietri, Fabbiani Ruiz— aquellos textos en los cuales los temas se referían a particularidades del medio venezolano (personajes, ambientes, historias). El segundo problema, el del género, adquiere inextricables matices al vincularse con la tendencia fantástica.

La narrativa corta de nuestro período romántico se destacó, principalmente, por el uso de tramas truculentas y fantasiosas; asimismo, por la imbricación de varias modalidades literarias conviviendo en una misma pieza: el artículo de costumbres, la leyenda, la tradición y, en ocasiones, el propio cuento. Sobre el aspecto de las tramas los adjetivos «truculento» y «fantasioso» señalan un rasgo común que identifica el tipo de composiciones ficcionales más abundantes de la época. Por esto,

Emilio Carilla asienta que «los relatos fantásticos ofrece[n] quizá los mejores ejemplos del cuento romántico» (Carilla, 1975:97).

Por otro lado, Juana Martínez anota que pese al riesgo que implica establecer caracterizaciones del género, es posible afirmar, sin embargo, que el relato latinoamericano del siglo XIX posee una «fisonomía peculiar» sustentada, por una parte, «en un diseño bien construido para conseguir todos los efectos y la narración ambigua y laxa constituyente de un estado embrionario de aquél»; y por la otra, «se debate entre la creación del cuento concebido como tal, y las composiciones de géneros adyacentes como la leyenda y la tradición» (Martínez, 1992:67). De este modo, la coincidencia entre diversas formas estructurales y el extenso uso de temas y modos estilísticos y compositivos cuestionadores de la realidad natural —del mundo cotidiano (lo fantástico literario), propició la aparición de piezas narrativas que inmediatamente después darían origen al *cuento*. Se trataba de textos en donde los límites temáticos y formales se confundían azarosamente: una tradición historiada con rigurosidad introduce, sin aspavientos, elementos mágicos; a mitad de una divertida etopeya el personaje se involucra en una serie de aventuras. Estas interferencias van allanando el camino hacia el *género* impulsando, al mismo tiempo, un gusto por ciertas maneras de componer relatos efectistas, sostenidos casi exclusivamente por argumentos increíbles, *fantásticos*, de boga en aquel período. En ello contribuían las propias leyendas y tradiciones, en cuyo espíritu latían, las más de las veces, matices sobrenaturales.

Pero el cuento romántico no se manifestó sólo en una dimensión fantástica. La mescolanza y el posterior sedimento narrativo produjeron otros modos de materialización: el relato sentimental (quizá el más difundido o estereotipado por el movimiento) y el cuento de tipo social, principalmente. El primero explotaba con fervor el tema amoroso sobre la base de un esquema recurrente, en el cual los obstáculos insalvables que dificultan la unión de los amantes, el amor «puro», «casto», y la tragedia —por lo común, la heroína fallece—, resultan conspicuos.

De otra parte, el cuento de índole social se desarrolla en torno de problemas derivados de la configuración de la sociedad: la familia, el tra-

bajo, la política, las ciudades. Como es obvio, estas tres manifestaciones narrativas también se traslapan, permitiendo el hallazgo de textos en los cuales lo fantástico, lo sentimental y lo social se conjugan armoniosamente; o, en otros casos, como un par de motivos: fantástico/ sentimental; social/ fantástico; sentimental/ social<sup>1</sup>. Las tres vertientes demuestran la persistencia de una práctica narrativa que señala al cuento romántico como un sólido cuerpo literario.

Esa especie de mosaico y fusión de formas e intereses que convergen en las narraciones cortas del romanticismo venezolano y, por extensión, de América Latina, ha promovido en la crítica dedicada a la narrativa corta del período el uso de una terminología indecisa. Antes que *cuento* se prefieren las denominaciones «relato», «narración laxa», «especie literaria», «tendencia», «forma narrativa». La imprecisión intenta soslayar posibles cuestionamientos teóricos: desde 1842, año en el cual Edgar Allan Poe publica su texto crítico sobre el volumen de relatos *Twice-Told Tales* (1837), de Nathaniel Hawthorne, resultan abrumadoras y tajantes las reflexiones respecto a las características del género. El siglo XX ha instituido un canon sobre el cuento, ha detallado su estructura, sus componentes, las variadas maneras en las que suele manifestarse. Empero, en el XIX el asunto es distinto.

Junto a las indecisiones de términos debe colocarse, como su causa, la visión de una crítica que aplica al relato decimonónico aquellas formulaciones de la teoría literaria contemporánea. Por ello, la falta de interés en rescatar esta narrativa: ella no satisface los requisitos genéricos propios del cuento actual: desarrollo de una sola anécdota, escasa descripción, economía expresiva, presencia de una cerrada estructura; entre los más promovidos (Cf: Pacheco y Barrera, 1993).

¿Qué es, entonces, el cuento romántico, en cuyo conjunto destaca el relato fantástico? Pues, una manifestación en prosa que fusiona, según se apuntó, algunas composiciones en las que el discurso narrativo es predominante; un sistema de piezas creativas en el cual el aspecto temático y escenográfico (argumentos fantasiosos, países lejanos) deviene

<sup>1</sup>Julio Calcaño combina, por ejemplo, en «Las lavanderas nocturnas» el tema de unos amores contrariados, con la narración de una leyenda fantástica

como el recurso preferido por quienes acometen este tipo de escritura: una especie literaria, en fin, con rasgos propios, pero todavía de indeciso rótulo en el ámbito de la historiografía sobre las formas de la narración.

Otro rasgo que identifica textos ficcionales del romanticismo: su marcada tendencia por transmitir consideraciones de carácter pedagógico, moralizante o de simple denuncia social. El hecho, a ratos excesivo, convierte algunos trabajos en verdaderas disquisiciones o defensas, hallándose relacionado, al mismo tiempo, con la clasificación preferida por la crítica: *relato*.

Menos comprometido que *cuento*, el término *relato* señala, básicamente, el uso del discurso narrativo dentro de textos saturados por otros tipos de discursividad: la descripción, la argumentación, el sesgo expositivo (Cf. Sánchez 1992). De este modo, el relato romántico se distingue por una ambigüedad discursiva en la cual prima, sin embargo, lo narrado: el desarrollo de sucesos, puesto que «la relación de acontecimientos constituye la esencia de cualquier mensaje narrativo» (Barrera, 1995: 65). Esta aplicación heteróclita del discurso transforma al autor en elemento del propio tejido textual. Por eso, Osvaldo Larrazábal observa que el cuento venezolano comienza como relato, «forma literaria donde el autor constituye el eje protagónico en cuanto a su comunicación con el lector» (Larrazábal, 1992: 42). Quiere decir: todo en el texto (personajes, hechos narrados, punto de vista) sirve, fundamentalmente, como soporte de un fin ideológico: exponer un mensaje: aleccionador, denunciativo, edificante. Las diversas manifestaciones del cuento romántico adolecen de este padecimiento: tediosos excursos abren, se imponen hacia la mitad o rematan el despliegue de las tramas.

Apegada a cierta recurrencia, la historiografía sobre el cuento fantástico en nuestro país ha preferido, hasta ahora, delimitar su campo de estudio en torno al año 1927, anotando aquí y allá tenues antecedentes que no malogran, en absoluto, el rutilante papel de *La tienda de muñecos*. En este teatro de fantasía, los espectadores se quedaron siempre

Asimismo, Barrera Linares señala que «uno de los rasgos definitorios del relato en general, y del cuento en particular, lo constituye la narratividad: esto es, la posibilidad que debe ofrecer todo texto tipificado como narrativo de ser globalmente reducido a un esquema vertical que de cuenta de la sucesión de acciones ocurridas, dentro de un eje temporal específico y ubicable en una dimensión espacial determinada» (Barrera, 1995: 99-100).

con el escenario, olvidando que en una representación el rol protagónico es tan importante como el del simple tramoyista que genera prodigios arriba de la escena.

Nuestro cuento fantástico tiene vieja data. Sus primeras apariciones coinciden con la época germinal del género y con el auge de las publicaciones periódicas, asimismo, con el movimiento romántico. Una antigüedad apenas entre vista, un largo camino de ascenso.

#### Referencias Bibliográficas

Alemán, Carmen Elena et. al. (1988). *Relatos venezolanos (1837-1910)*. Caracas. Ediciones del Congreso de la República.

Barrera Linares, Luis (1995). *Discurso y literatura*. Caracas. La Casa de Bello.

Bravo, Víctor (1986). *Cuatro momentos en la literatura fantástica en Venezuela*. Caracas. Fundación Celarg.

\_\_\_\_\_ (1987). *Los poderes de la ficción*. (Para una interpretación de la literatura fantástica). Caracas. Monte Ávila Editores.

Carilla, Emilio (1975). *El romanticismo en la América hispánica*. 3a. edición ampliada y revisada. Madrid. Editorial Gredos.

Díaz Seijas, Pedro (1970). «Ironía y fábula en la cuentística de Julio Garmendia», en: Juan Carlos Santaella (Comp.) (1983). *Julio Garmendia ante la crítica*. Caracas. Monte Ávila Editores.

Freilich de Segal, Alicia (1973). *Tnálogo (Notas de crítica urgente)*. Caracas. Editorial Tiempo Nuevo.

Guerrero, Luis Beltrán (1990). «Literatura fantástica», en: *El Universal*. Caracas, 19 de junio. También en *Candideces*. Décima Quinta Serie (1992). Caracas. Academia Nacional de la Lengua.

König, Irmtrud (1983). «Perspectiva narrativa y configuración de lo fantástico en *La tienda de Muñecos* de Julio Garmendia», en: Juan Carlos Santaella (Comp.). *Julio Garmendia ante la crítica*. Caracas. Monte Ávila Editores.

Larrazábal et. al. (1975). *Bibliografía del cuento venezolano*. Caracas. Instituto de Investigaciones Literarias. Universidad Central de Venezuela.

Larrazábal Henríquez, Osvaldo (1992). «Búsqueda y delimitación de los orígenes del cuento venezolano», en: Varios. *Teoría y praxis del cuento en Venezuela*. Caracas. Monte Ávila Editores.

Lasarte Valcárcel, Javier (1992) «Cuestionamientos narrativos de lo real modalidades de lo fantástico en el cuento venezolano contemporáneo (Julio Garmendia, Guillermo Meneses y Salvador Garmendia)», en *Sobre literatura venezolana*. Caracas. La Casa de Bello.

Martínez, Juana (1992). «El cuento hispanoamericano del siglo XIX», en *Cuento hispanoamericano. Siglo XIX*. Santafé de Bogotá. Grupo Editorial Norma.

Miranda, Julio (1975). «Para una narrativa fantástica venezolana», en *Proceso a la narrativa venezolana*. Caracas. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

\_\_\_\_\_ (1980). *Cuentos fantásticos venezolanos (Antología)*. Caracas. Diario de Caracas.

Pacheco, Carlos y Barrera Linares, Luis (Comp.) (1993). *Del cuento y sus alrededores*. Caracas. Monte Ávila Editores.

Páez Urdaneta, Iraset (1972). «Fantasía y realidad en Julio Garmendia», en: Juan Carlos Santaella (Comp.) (1983). *Julio Garmendia ante la crítica*. Caracas. Monte Ávila Editores.

Sánchez, Yraida (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Caracas. Trabajo presentado para el ascenso a la categoría de Profesor Titular. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Pedagógico de Caracas (mimeografiado).

Santaella, Juan Carlos (Comp.) (1983). *Julio Garmendia ante la crítica*. Caracas. Monte Ávila Editores.

Semprum, Jesús (1990). «Prólogo» a Julio Garmendia. *La tienda de muñecos*. Caracas. Monte Ávila Editores.

Subero, Efraín (1977). «Para una teoría del cuento latinoamericano», en: *Literatura del subdesarrollo*. Caracas. Equinoccio.

## Toni Morrison y las Peripecias del Alma (\*)

Alf. E. Rondón  
UPEL -IPC

### Resumen

Al abordar la vida y carrera de una de las más prominentes escritoras Afroamericanas en los Estados Unidos, este ensayo ilustra el tapiz de la historia social tejido con el arte. Toni Morrison sabe lo que significa perfeccionar novelas como *Bebé de Uquitrán*, *La Canción de Salomón* y *Bienamada*. También lo saben sus lectores alrededor del mundo, los mismos que cada año aguardan impacientes por un nuevo título suyo.

**Palabras Claves:** escritoras, historia social, peripecias del alma.

### Abstract

Tracing the life and career of one of the leading African-American female authors in the United States, this essay illustrates social history as well as art. Toni Morrison knows what it takes to write novels such as *Tar Baby*, *Song of Solomon* and *Belove*. So do her around the globe, who every year wait feverishly for her new work.

**Key Words:** authors, social history

(\*) Recibida en marzo de 1998

"Escribir ha sido el único trabajo que he desempeñado en la vida por mi y para mi. Con el tiempo una se convierte en soberana de manera especial. Toda tu sensibilidad termina condicionada a sistemas de alerta que se activan simultáneamente - y a veces las unas se confunden con las otras... La escritura es para mi lo que la fuerza de gravedad para una primera bailarina en escena: energía fluida y balanceada que gira y se detiene en el tiempo y el espacio... Para mi involucra, de hecho, las características del más noble de los oficios. La adoro hasta en sus trances más dolorosos: revisión, corrección de galeras, etc. Seguiría escribiendo aunque el negocio editorial se viniera abajo cualquier día de estos".<sup>1</sup>

### Toni Morrison

<sup>1</sup> Writing has been the only job I have done for myself and by myself. Along the way one becomes a sovereign in a very special sense. One's entire sensibility is committed together with all simultaneous alerts, though at times some of them overlap the others... Writing to me is what gravity force is to the prima ballerina on the stage: a flowing and balanced energy that swirls and stops in space and time... For me it involves the traits of the most noble of jobs. I even love its painful moments: revision, galley proofreading. I would keep on writing even though the whole publishing business collapsed" Toni Morrison

Pienso que no sólo tras años de meditación, de esfuerzo sostenido, de paciencia bíblica y una fe absoluta en su trabajo es que una escritora como Toni Morrison llega a realizarse. Me explico, ha sido por la escritura misma que una fabuladora tan prolífica como ella ha llegado a crear una conciencia: su conciencia como autora completa, última, una especie de diosa. Aún a riesgo de esquematizar en exceso, tal vez podríamos hasta definir la conciencia de Toni Morrison en términos no tan hiperbólicos como producto de una capacidad para desarrollar al máximo las posibilidades del "yo", vivo, actuante, pensante... Todo eso le queda claro aun cuando, por ejemplo, nos enteramos de que Chloe Anthony Wofford -su verdadero nombre- nació en 1931 en Lorain, Ohio, el ámbito de sus primeras novelas. Asistió a la Universidad de Howard, obtuvo la licenciatura en Artes en 1953 y el master de Cornell en 1955. Enseñó Literatura en Ward y Princeton además de trabajar como correctora de pruebas antes de escribir ficción. Actualmente es novelista profesional asesora editorial de Random House, conferencista y catedrático universitario<sup>2</sup>. Con *The Bluest Eye* (1969) irrumpió en el panorama

<sup>2</sup> Un breve arqueo bibliográfico a distancia en la Biblioteca de la Universidad de Princeton via Internet sirvió para elaborar el siguiente listado con publicaciones en torno a la obra de la Sra. Morrison: Beavers, Herman. *Dancing with the Devil in a Two-Story House: Hierarchy, Narrative and Resistance in Toni Morrison's Beloved*. Paper presented at a symposium sponsored by George Mason University, 1994; Bruce, Matthew L. and Judith S. Baughman (Eds.) *Modern African American Writers*. New York: Facts on File, 1994; Carrigan, Karen. *Toni Morrison's world of fiction*. Troy, N. Y.: Whitston Pub. Co., 1993; Coser Stelamaris. *Bridging the Americas: the literature of Paule Marshall, Toni Morrison, and Gayl Jones*. Philadelphia: Temple University Press, 1995; Gates, Henry Louis, Jr. and K. A. Appiah. *Toni Morrison: Critical perspectives past and present*. New York: Amistad & Penguin, 1993; Hinson, D. Scott. *Reading the blood: violence, sacrifice, and narrative strategy in the novels of Toni Morrison*. 1993. Thesis (Ph. D.) -Ohio State University, 1993; Hüsch, Marianne. *Maternity and Rememory: Toni Morrison's Beloved, Representations of Motherhood*. Yale University Press: New Haven, 1994; McCoy, Cara. *Conferring language, Construction Identity: The Mother-Child Cycle in Toni Morrison*. Columbus, OH: Ohio State University, 1995; Peach, Linden. *Toni Morrison*. New York: St. Martin's Press, 1995; Plaza, Carl and Betty J. Ring (Eds.) *The Discourse of slavery: Apha Behn to Toni Morrison*. New York: Routledge, 1994; Sánchez, Sonia. *Wounded in the house of a friend*. Boston, Mass.: Beacon Press, 1995; Schneiderman, Leo. *Imagination, cognition and personality: Toni Morrison: Mothers and Daughters*. 1994; Stephens Mink, HoAnna and Janet Dobuler Ward. *The significance of sibling relationships in literature*. Bpwiomg Green, OH: Bowling Green State University Popular Press, 1993; Taylor-Guthrie, Danille (De.). *Conversations with Toni Morrison*. Jackson: University Press of Mississippi, 1994; Wiker, Gina. *Disremembered and Unaccounted For: Reading Toni Morrison's Beloved and Alice Walker's The Temple of My Familiar*. Black Women's Writing. Hong Kong: Macmillan, 1993. Además de estos dieciséis títulos aparecidos entre 1993 y 1995 tuvimos acceso al material hemerográfico publicado en los Estados Unidos por Begley, Adem. *Mirabella* (06/01/94) "Toni Morrison"; Bhattacharya, Nandini. *Cultural Studies* (05/01/95) "Postcolonial agency in teaching Toni Morrison"; Bleich, David. *Cultural Studies* (05/01/95) "Toni Morrison and the indivisibility of language"; Caribi, Angels. *Belles Lettres: A Review of Books by Women* (Spring 1994) "Toni Morrison on Jazz"; Christian, Barbara T. *Modern fiction studies* (Fall 93) "Layered Rhythms: Virginia Woolf and Toni Morrison"; Corriar-Hamilton, Pa. *Melus* (Winter 94) "Black Naturalism and Toni Morrison: The Journey Away"; Crichtlow, Warren. *Cultural Studies* (05/01/95) "Toni Morrison and the curriculum"; Edgerton, Susan. *Hudd Cultural studies* (05/01/95) "Remembering the mother tongue (s): Toni Morrison"; Harris, Trudler. *World literature today* (Winter 94) "Toni Morrison: Solo Flight Through Literature in to History"; Jones, Carolyn M. *American Review* 27,4 (Winter 1993) "Sula and Beloved: Images of Cain in the novels of Toni Morrison"; Mac Donald, Heather. *Academic Question* (Summer 1994) "Toni Morrison as Literary Critic"; McBride, Dwight A. *Modern fiction studies* (Fall 1993) "Speaking the Unspeakable: On Toni Morrison: A Selected Bibliography"; Nighthorse Campbell, Ben. *The New Republic* (02/03/95) "Toni Morrison"; Small-McCarthy, Robi. *Cultural Studies* (05/01/95) "The jazz aesthetic in the novels of Toni Morrison".

literario norteamericano. Luego vendría *Sula* (1973). Afianzaria su reputación con *Song of Solomon* (1977), obra ganadora del National Book Critics Circle Award y el National Book Award. En 1981 publicó el controversial *Tar Baby Beloved* (1987) también seguiría la senda de los éxitos al reportarle el premio Pulitzer (mención narrativa). En 1993 fue distinguida con el Premio Nobel de Literatura, la cima de una empinada cuesta que la Sra. Morrison había venido escalando con obstinación y ahinco superlativos. Pero se hace necesario un paréntesis antes de proseguir.

En *Tar Baby* un personaje decía: "White folks and black folks should not sit down and eat together or do any of those personal things in life". Entrevistada por Bonnie Angelo para *Time*<sup>3</sup> en su oficina de Nueva York, la Sra. Morrison comentaría:

Lamento profundamente lo de las espinosas relaciones entre blancos y negros porque a los de color se nos ha visto siempre como una especie de tontos útiles a la hora de evitar cualquier guerra de clases; se nos ha usado como cortafuegos para apaciguar enormes incendios. Si no hubiera negros en este país, ya la nación entera se habría balkanizado. Los inmigrantes se habrían degollado unos a otros tal como ha ocurrido en otras partes. Pero al convertirse en norteamericano, el europeo sólo tuvo una cosa en común con los demás recién llegados y ello fue su desprecio hacia mí por el color de mi piel. No importaba de donde viniera, siempre se unían. Todos acabarían diciéndome: 'Yo no soy así'. De manera que el volverse norteamericanos se reducía sencillamente a una actitud: dejarme a un lado y punto. No fue negativo para ellos -fue unificador. Tan pronto bajaron del barco aprendieron el vocablo 'negro'. Pregúntenles -yo crecí con ellos. Recuerdo cuando cursaba quinto grado a un compañero de clases recién llegado que no hablaba inglés. Se sentaba a mi lado. Como yo leía bien le ayudé con el idioma. Aún recuerdo como si fuera ayer el momento en que descubrió que yo era negra. Tardó seis meses en darse cuenta. A partir de ese día se integró a los demás.

<sup>3</sup>"The Pain of Being Black". *Time* (May 22, 1989), 48-50

Todo inmigrante sabía que no llegaba aquí en la peor de las condiciones. Debía estar al menos encima de alguien -y ese alguien fuimos nosotros (p.48).<sup>4</sup>

Más adelante al referirse a *Beloved*, obra dedicada a los 60 millones de negros que murieron por ese escamio a la conciencia llamado esclavitud, la novelista argumentaría:

Algunos historiadores me contaron que murieron unos doscientos millones. La menor cifra que obtuve en mi investigación fueron sesenta millones. Hay registros de gente del Congo -un río enorme- donde se lee textualmente: 'No podíamos sacar el barco del río por la cantidad de cadáveres flotando en sus aguas'. Imagínese la cantidad de cuerpos. La mitad de ellos habían muerto en los barcos negreros. El comercio de esclavos era como el negocio de la cocaína hoy día -aunque estaba penado por la ley eso no atemorizaba a nadie. Un ser humano valía 1000 dólares. Mucho dinero, ¿verdad?. Varias fortunas crecieron así en este país. Algo me dice que éste será el libro menos leído de cuanto he publicado, porque trata sobre algo que los personajes no quieren recordar, yo no lo quiero recordar, los negros no lo quieren recordar, los blancos no lo quieren recordar. En otras palabras, el libro equivale a amnesia nacional (p.48)<sup>5</sup>

<sup>4</sup>"I feel personally sorrowful about black-white relations a lot of the time because black people have always been used as a buffer in this country between powers to prevent class war, to prevent other kinds of real conflagration. If there were no black people here in this country, it would have been Balkanized. The immigrants would have done everywhere else. But in becoming an American, from Europe, what one has in common with that other immigrant is contempt for me--it's nothing else but color. Whatever they were from, they would stand together. They could all say, 'I am no that'. So in that sense, becoming an American is based on an attitude: an exclusion of me. It wasn't negative to them--it was unifying. When they got off the boat, the second word they learned was 'nigger'. Ask them--I grew up with them. I remember in the fifth grade a smart little boy who had just arrived and didn't speak english, he sat next to me. I read well, and I taught him to read just by doing it. I remember the moment he found out that I was black--a nigger. It took him six months; he was told. And that's the moment when he belonged, that was his entrance. Every immigrant knew he would not come as the very bottom. He had to come above at least one group-- and was us" (p.48).

<sup>5</sup>"Some historians told me 200 million died. The smallest number I got from anybody was 60 million. There were travel accounts of people who were in the Congo--that's a wide river--saying, 'We could not get the boat through the river, it was choked with bodies'. That's like a logjam. A lot of people died. Half of them died in those ships. Slave trade was like cocaine now--even though it was against the law, that didn't stop anybody. Imagine getting \$ 1,000 for a human being. That's a lot of money. There are fortunes in this country that we made that way. I thought this has got to be the least read of all the books I'd written because it's about something that the characters don't want to remember. I don't want to remember, black people don't want to remember, white people don't want to remember. I mean, it's national amnesia" (p.48).

En esa laudable tarea de entregarle al público norteamericano el lado oscuro de su historia oficial, la Sra. Morrison arremetía contra la opacidad de la ignorancia generalizada.

Intentaba hacer del tema una experiencia personal. El libro no era nada institucional -la esclavitud con E mayúscula, sino sobre todos esos seres anónimos llamados esclavos. Lo que hacían para resistir maltratos, cómo construir una vida, cuanto estaban dispuestos a arriesgar sin importar lo poco que durara para establecer nexos entre unos y otros -eso para mí fue increíble.

Para mí particularmente los instrumentos de tortura se convirtieron en el punto crítico. Me enteré de ello porque los esclavos alfabetizados mencionaban los objetos de tortura al referirse a sus vidas... Encontré la descripción de una mujer que llevaba una campana encima para que se localizara fácilmente. Había máscaras que los esclavos debían usar para cortar la caña. Tenían agujeros para que pudieran respirar, pero hacía tanto calor que cuando los negros se las quitaban, también se les caía la piel a pedazos. Lo más probable era que las usaran en los esclavos para que estos últimos no se comieran la caña de azúcar. Lo que más me interesaba de dichos adminículos no era su función de imposibilitar el movimiento, su papel en cuanto a maltrato físico. Los debían usar mientras cumplían la faena. Sorprendentemente, ¿no? Al parecer la humillación era lo principal en dichos casos.

Eran como algo ad hoc para la vida del negro. Me explico, si marchabas dos millas en cualquier dirección podías ir a parar donde los Cuáqueros que te alimentarían o temerías en manos del Klan quienes te lincharían sin pensarlo dos veces. Cuando abandonabas la plantación, no sabías lo que te esperaba allá afuera; estabas abandonando a tu familia (p. 49)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> I was trying to make it a personal experience. The book was not about the institution -Slavery with a capital S. It was about these anonymous people called slaves. What they do to keep on, how they make a life, what they're willing to risk, however long it lasts, in order to relate to one another that was incredible to me...

For me, the torturous restraining devices became a hook on which to say what it was like in personal terms. I knew about them because slaves who wrote about their lives mentioned them... There was a description of a woman who had to wear a bell contraption so when she moved they always knew where she was. There were masks slaves wore when they cut cane. They had holes in them, but it was so hot inside that when they took them off, the skin would come off. Presumably, these things were to keep them from eating the sugar cane. What is interesting is that these things were doing the work. Amazing. It seemed to me that the humiliation was the key to what the experience was like. There was this ad hoc nature of everybody's life. For black people, anybody might do anything at any moment. Two miles in any direction, you may run into Quakers who feed you or Klansmen who kill you -don't know. When you leave the plantation, you are leaving not only what you know, you are leaving your family" (p. 49).

Cualquier reflexión a partir de semejantes declaraciones sonaría pálida ante tanta crueldad exacerbada. Consultada más adelante sobre alternativas para aligerar el tenso clima racial de hoy día en los Estados Unidos, la novelista respondió:

Es una cuestión de educación, pues el racismo es inherente a la instrucción. Es así en todo el mundo, estoy convencida de ello. Pero nadie dijo que esa gente había nacido para llevar semejante vida. Habló de un racismo que se enseña, que se ha institucionalizado. Todos recordamos la primera vez que se nos señaló como miembros diferentes de la raza humana. Es traumático. Es como si te dijera que tu mano izquierda no es parte de tu anatomía.

¿Cómo subsanar estas fallas? He allí un problema gravísimo de educación y liderazgo. Lamentablemente no contamos con un sistema escolarizado idóneo. Nadie se ha preocupado por crearlo. Y la literatura Negra se enseña como Sociología, como tolerancia, en lugar de ser vista como seria y rigurosa disciplina artística (p. 49)<sup>7</sup>.

Es decir, lo que al comienzo de la entrevista sería intuición e imaginación novelesca poco a poco se convirtió en lucidez para la Sra. Morrison y fruto de esa conciencia son sus palabras. Que la ironía sea tan aguda y directa a la historia de los Estados Unidos le ayuda como narradora a mostrar ese hilado invisible con que tropieza uno al leer sus novelas. A diferencia de Alice Walker a quien le interesaba reconstruir parte de una historia que sólo se le hizo accesible desde imágenes e introspección femenina como en *The color Purple* y *The Temple of my*

<sup>7</sup> "It is a question of education, because racism is a scholarly pursuit. It's all over the world, I am convinced. But that's not the way people were born to live. I'm talking about racism that is taught, institutionalized. Everybody remembers the first time they were taught that part of the human race was Other. That's a trauma. It's as if I told that you left hand is not part of your body.

How to breach those things? There is a very, very serious problem of education and leadership. But we don't have the structure for the education we need. Nobody has done it. Black literature is taught as sociology, as tolerance, not as a serious, rigorous art form" (p. 49).

Familiar<sup>9</sup>, la Sra. Morrison prefirió retratar sus historias en tono llano, muy de adentro.

En *The Bluest Eye*, por ejemplo, Morrison retrata a una comunidad del medio oeste a través de los ojos de una niña, Claudia. Su mejor amiga, Pecola, ansía tener ojos azules, característica muy especial de su madre quien a su vez se refugia en la cocina para olvidar a ratos el calvario de su vida, su cruz, Pecola, y su corona de espinas, el marido alcohólico. En una de sus borracheras Cholly Breedlove viola a su hija. La respuesta a las oraciones de Claudia surtirá el efecto de una explosión que destruye a su familia y augura la eventual desaparición de la comunidad.

En *Sula* la Sra. Morrison nos habla de la apasionada Sula, última integrante de una familia patriarcal. Nell, la narradora, es su opuesto complementario. Ha sido criada en un severo hogar bautista donde cada despertar de la imaginación es sometido a una disciplina casi militar. La energía de Sula la impulsa a salir al mundo, pero el mundo será quien la haga regresar a la comunidad. Sula destruye a su familia y el matrimonio de Nell. Termina convirtiéndose en renegada.

*Song of Solomon* presenta a Macon Dead, el amo de las barriadas pobres y a su hermana Pilate, contrabandista de licor, enfrentados en un duelo que llegara hasta la segunda generación por los amores del hijo de él (Milkman) y la hija de ella (Haggar). Dentro de los conflictos de la comunidad negra, Toni Morrison introduce a su vez una especie de sociedad secreta, una secta dedicada a castigar estilo 'ojo por ojo' cada delito o crimen perpetrado contra la gente de color. No obstante, la hermandad termina interpretando la búsqueda de Milkman de sus orígenes africanos como traición al grupo.

Con *Tar Baby* el conflicto racial estalla dejando al descubierto las relaciones subyacentes entre amos blancos y criados negros. El bebé de Brea vendría a ser la sobrina (e hija adoptiva) de la pareja negra, educada por sus patrones de tal modo que alcanza posición privilegiada a

<sup>9</sup> John O'Brien, de. *Interviews With Black Writers*. New York: Liverwright, 1973: p. 202.

medio camino entre ambos mundos. Al principio de la novela, Valerian Street y su esposa Margaret se han jubilado de la industria de la confección en Filadelfia y se disponen a pasar la Navidad en su finca del Caribe, *L'Arbre de la Croix*. El viejo mayordomo, Sydney, y la cocinera Ondine, desarraigados y nada adaptados al trópico esperan a su hija adoptiva Jadine, así como al hijo de los amos. De pronto un intruso creará en la casa un pánico que afectará al resto de los personajes y saca a la luz pública la sombría subtrama de dependencia, explotación y complicidad entre amos y criados, criados e hijos, maridos y esposas.

En arebato romántico parecido a la ópera *Porgy and Bess* Jadine huye a Nueva York con Son, el intruso de color. Una vez en la metrópoli deberán enfrentar sus limitaciones en cuanto individuos y en cuanto pareja. Ella no se resigna a vivir en el anacrónico mundo de los negros; él, por su parte, no tolera el sofisticado mundo blanco de Jadine. Obviamente él se ha convertido en el conejo de la fábula del Tío Remus que creyéndose listo termina atrapado en la trampa y se hunde en la ciénaga con el bebé de Brea en sus manos. Aquí Toni Morrison dramatiza la elección de Son: la muerte por Eros o la muerte por Psique. La novela de hecho cumple con una estructura circular basada en las cuatro estaciones.

En *Being and Race: Black Writers Since 1970*<sup>9</sup> Charles Johnson reafirma sin lugar a dudas la estatura de Morrison como narradora

...el mayor halago en cuanto a la maestría técnica de los narradores de color va por la archi-conocida Toni Morrison. Más de cualquier otra novelista contemporánea ella es la descendiente directa de Ralph Ellison en lo concerniente a estilo y sensibilidad. Quizás se haya convertido en su heredera legalmente dada su habilidad para colocar la ficción por encima de lo político, sin desvirtuar por ello el trasfondo social de su obra" (p. 100)<sup>10</sup>.

Charles Johnson. *Being and Race: Black Writers Since 1970*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.  
 "...the great praise for technical mastery among black women must go to the much-celebrated Toni Morrison. More than any other contemporary writer, she is a direct descendant in style and sensibility of Ralph Ellison. Perhaps owe his rightful heir in her ability to place fictional excellence above political appeal, yet without softening the social importance of her works" (p. 100).

El director del Programa de Escritura Creativa en la Universidad de Washington y editor de *The Seattle Review* la ubica dentro del panorama de la literatura afroamericana de manera tajante:

No puedo decir que sea innovadora a nivel formal. Ella aún no ha hecho de la forma un tema como Major o Reed. Pero al igual que Toomer, cuenta con ese talento envidiable de crear sortilegios con esa prosa hipnótica que apela a lo musical y lo mítico al mismo tiempo" (p. 100)<sup>11</sup>:

Sólo quisiera añadir ahora que ante la ineludible disyuntiva entre semántica y fonética que la función poética plantea a todo usuario del lenguaje -¿no fue Noam Chomsky quien definió acertadamente a cualquier lengua como "cierta relación entre sonido y sentido"?-, que sólo alcanza a ser sublimada cuando el creador consigue hacer vivir y convivir ambos dominios en su obra como el fuego en su llama, Morrison continúa asida a las posibilidades del significado sin descuidar por ello lo que llamaríamos la carne del relato.

Sus palabras se explayan conceptualmente, no recaen sin embargo en los letales abismos de la verborrea o la retórica. Y aunque algunas veces su conceptualización se vuelva meramente descriptiva hasta prescindir del espesor estilístico acostumbrado, también es cierto que en otros momentos su escritura se agudiza, se tiende en pocas palabras, intenta un ritmo interno más expresivo y nos deja la muy dulce sensación de quién está escribiendo con el corazón en la mano.

La mujer que alborotaba la sangre en el hombre recostado en la cerca del camino rural no podía esperar que causaría sensación en la ciudad. Pero si taconeaba rápidamente por las aceras de la metrópoli al compás de su cartera, o sentada frente a una barra con una cerveza

<sup>11</sup> "I cannot say that she is formally innovative. She has not thematized form in the fashion of Major or Reed. But as with Toomer, one of her formidable talents is for shaping a precise, spell-inducing prose that creates both musical and mythic elements in her novels" (p. 100).

fria en la mano mecía juguetonamente alguno de sus zapatos desde la punta de los pies, el hombre, reaccionaba ante aquella postura por la suave piel bronceada, por las dimensiones de aquel cuerpo en comparación con el delicado diseño del zapatito de macho... En la ciudad no hay aire pero abunda el aliento, y cada mañana se desliza como gas hilarante que ilumina sus ojos, su risa, sus esperanzas. En poco tiempo se olvida de los pedregozos cañones y los manzanos tan antiguos que esparcían sus ramas cerca del suelo de modo que sólo tenías que empinarte un poco para tomar sus frutos. El olvida aquel sol que solía deslizarse perezosamente como yema de huevo, espeso y casi anaranjado al ras del horizonte. No lo echa de menos, ni siquiera levanta la mirada para saber qué fue lo que pasó con el astro o con los luceros disminuidos por el intenso derroche del alumbrado eléctrico". *Jazz* (1992). (13)<sup>12</sup>

La lealtad de la Sra. Morrison para con el lector común, su interés por el folklore y las tradiciones de la provincia, todo esto está presente en su amor por el lenguaje. Con cada gesto de sus personajes estos parecieran interpretar, en el sentido actoral, cada palabra que ella le asignara. Hace muchos años Gertrude Stein dijo que la poesía era básicamente "amar al sustantivo". Y aunque a Toni Morrison no le gusta que la definan como novelista poética su relación casi física con el lenguaje es precisamente lo que le permite narrar pasajes tan deslumbrantes como el que acabamos de citar.

Tratándose de una escritora con un Pulitzer y un Nobel a cuestas no deja uno de sentir miedo al elogiarla. Diría incluso que el pavor es

<sup>12</sup> "The woman, who churned a man's blood as she leaned all alone on a fence by a country road might not expect even to catch his eye in the City. But if she is clipping quickly down the big-city streets in heels, swinging her purse, or sitting on a stoop with a cold beer in her hand, dangling her shoe from the toes of her foot, the man, reacting to her posture, to posture, to soft skin on stone, the weight of the building stressing the delicate, dangling shoe, is captured. . . There is no air in the City but there is breath, and every morning it races through him like laughing gas brightening his eyes, his talk, and his expectations. In no time at all he forgets little pebbly creeks and apple trees so old they lay their branches along the ground and you have to reach down or stoop to pick the fruit. He forgets a sun that used to slide up like the yolk of a good country egg, thick and red-orange at the bottom of the sky, and he doesn't miss it, doesn't look up to see what happened to it or to stars made irrelevant by the light of thrilling wasteful street lamps". *Jazz* (1992). (13).

inmenso pues reconoce uno en la egresada de Cornell a la escritora apertrechada con millares de palabras a su disposición. Pero los aplausos no han detenido su tarea. Las apologías tampoco le han hecho olvidar por un momento hasta qué punto debe porfiar el creador para dar con el vocablo exacto, preciso, el que revela un mundo. Su escepticismo y recelo le recuerdan lo laboriosa que fue en el pasado y hasta dónde le ha llevado su paciente sacrificio frente a la página en blanco; esa sencilla comprensión de sí misma y la necesidad de encontrar su propia voz han marcado su empeño en elaborar un lenguaje desnudo de trucos convencionales, una prosa preñada de añoranzas.

Me interesé en los libros de autores de color que se ocupaban del tema, pero también echaba de menos cierta intimidad, cierto propósito, cierta voz. Extrañaba a las de Ralph Ellison y Richard Wright, por ejemplo. Admiro sus libros y sin embargo sentía que no me decían nada. Me contaban algo sobre eso o nosotros que a su vez revelaba un poco más de eso para ustedes, para todo el mundo, para los blancos, para los hombres. Pero se reducía a asunto de estilística y yo extrañaba en esa ficción lo que sentía en la música y la poesía de los artistas negros. Cuando comencé a escribir lo hice como si no hubiera más nada en el mundo que los personajes y yo, como si se les hablara a ellos directamente y el sonido fue algo distinto<sup>13</sup> (16). [El subrayado es nuestro].

En síntesis, Toni Morrison nos está confiando que su escritura quedó depurada, acabada después de oír hablar a sus personajes. Lo cual quiere decir que su crecimiento como narradora dependió directamente de cierta libertad del alma, de sus propias facultades y de la ener-

<sup>13</sup>"I was interested in the books by black writers who touched on the theme, but I also missed some intimacy, some direction, some voice. Ralph Ellison and Richard Wright, for instance. I admire their books, and yet I felt they told me nothing. They said some thing about it or us which revealed something about us to you. To everyone else, to whites, to men. But it was all in stylistic terms. I missed in fiction something I felt in the music and poetry of black artists. When I started writing I did it as if there was no one else in the world but the characters and myself, as if I talked to them and the sound was different" (16). [El subrayado es nuestro].

gía natural de su intelecto. Por eso invirtió años en anular los impedimentos que pudieran enmohecer la frescura de los diálogos, fomentando el desarrollo y volumen de ese sonido mágicamente revelador. Fueron años vividos con humildad sin perder de vista lo que hacían sus maestros Ellison y Wright, años frente a un público lector creciente y exigente; años aceptando el desafío de la intuición poética que reclamaba días y noches de escritura, reescritura y más escritura; años acumulando bagaje cultural, afinando su dedicación intelectual a la docencia universitaria y perfilando la conciencia de su oficio. A manera de epifanía joyceana Toni Morrison perseveró en lo que quería contar hasta encontrar esa melodía interior, ese ritmo tan suyo. Una vez que esa cualidad sonora se abrió paso entre las imágenes que los signos transmiten, esa mousiké quedó imbricada en su prosa- tanto que pereciera animar desde adentro la caligrafía alargada y sin arabescos, la disposición misma de la tinta sobre el papel cada vez que la ilustre profesora de Literatura de Princeton y ganadora del Premio Nobel empuña una pluma. No para emular a Joel Chandler Harris con sus relatos del Tío Remus sobre el hombre blanco que se vale de un bebé de alquitrán para cazar a un conejo, sino para recordarnos que así como en la Mitología Africana existió una Tar Lady, también hubo algún pozo de alquitrán, un lugar sagrado que imponía respeto pues ese mismo material serviría como argamasa en la edificación de las pirámides. ¡Quién sabe si lo emplearan en la pequeña balza de Moisés! A minucias como esas se refiere la Sra. Morrison cuando sostiene que hay que desempolvar todos esos viejos mitos. Hay que echarles una nueva mirada, hay que aprender más de la humanidad misma para hablarnos del fulgor trágico de la cotidianidad y recrearnos minuciosamente las peripecias del alma.

---

**Obras de Toni Morrison**

The Bluest Eye. [El ojo más azul] (1959). New York

Sula. [Sula] (1973). New York: Alfred Knopf

\*The Black Book. [El Libro Negro] (1974). New York: Randon House

Song of Solomon. [La Canción de Salomón] (1977). New York: Alfred Knopf

Tar Baby. [Bebé de Alquitrán]. (1981). New York: Alfred Knopf

Dreaming Emmett. [Soñando con Emmett] (1986). Producción estrenada en Albany, N.Y.

Beloved. [Bienamada] (1987). New York: Alfred Knopf

Jazz. [Jazz] (1992). New York: Alfred Knopf

Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination. [Jugando en la Oscuridad: los Blancos y la Imaginación Literaria] (1992). Boston: Harvard University Press

Race-ing Justice, En Gendering Power: Essays on Anita Hill, Clarence Thomas, and the Construction of Social Reality. [Discriminando la Justicia y Engendrando el Poder: Ensayos sobre Anita Hill, Clarence Thomas y la Construcción de la Realidad Social] (1992). New York: Pantheon

---

\* Publicaciones en las que Toni Morrison fungió de editora. El resto de los títulos corresponde a novelas, una pieza teatral y un volumen de ensayos. Actualmente la Sra. Morrison redacta la versión final de una nueva novela (Paraiso) donde por tercera vez aborda la crónica de la experiencia Afronorteamericana.

---

**Relevancia del enfoque etnográfico para la evaluación de los materiales didácticos en la Enseñanza del Inglés (\*)**

---

Susana Turci Esteller

USB - Sede del Litoral

**Resumen**

El propósito de este estudio es identificar a través del análisis del discurso la existencia de manifestaciones racistas y sexistas en el texto Opening Strategies, utilizado en los cursos de Inglés I en la Universidad Simón Bolívar, Sede del Litoral y la actuación y los roles que se les asignan a los participantes de raza negra y de raza blanca. Para tal fin analizaremos las expresiones y valores reflejados en el texto que puedan influir en la escala de valores de los adolescentes venezolanos inmersos en una sociedad pluralista como la nuestra donde las razas se han mezclado para dar origen a una identidad específica como es la venezolana. Este análisis nos permite evaluar la generación de prejuicios y estereotipos dentro de un grupo social específico, con una ideología determinada por van Dijk (1990). Para el análisis se utilizó un enfoque etnográfico tomando en cuenta los cuatro componentes principales de habla de Hymes (1962): participante, tópico, acto de habla y ubicación. Se elaboraron cinco cuadros en los cuales se analizaron las interacciones de los participantes en cada unidad del texto. El primer cuadro recoge toda la información concerniente a la actuación del hombre de raza negra, el segundo describe la actuación de la mujer de raza negra, el tercer cuadro analiza la actuación de la mujer blanca, el cuarto cuadro recoge toda la información sobre el hombre de raza blanca y en el quinto cuadro se cuantifican y comparan los componentes de habla. Los resultados evidenciaron que el racismo se expresa lingüísticamente a través de los tópicos, las ilustraciones y organización de los diálogos, que el texto va dirigido a un público exclusivamente de raza blanca ya que es la que asume roles protagónicos, tiene una libertad temática, realiza la mayoría de los actos de habla, y se presenta en una variedad de ubicaciones. Cargos de alta jerarquía, status y prestigio parecen ser exclusividad de la "élite" blanca. Por lo

---

(\*) Recibida: Junio de 1998

tanto, podemos afirmar, que los contenidos del texto analizado presentan, en mayor o menor medida, rasgos lingüísticos que contribuyen a la transmisión de la ideología racista. Consideramos necesario ser más cuidadosos en la selección de materiales didácticos que se utilicen en la enseñanza de una lengua extranjera y por ende los criterios de selección deben de estar cónsonos y acordes con la cultura del País para así evitar formar los jóvenes del mañana sobre el estereotipo de la discriminación racial.

**Palabras Claves:** Sexismo, racismo, textos, inglés, análisis del discurso

### Abstract

The purpose of this study is to identify through the analysis of discourse the existence of racism and sexism in the text *Opening Strategies used in English I* at Simón Bolívar University, Sede del Litoral and the interactions which take place between black and white people. Values and expressions which are reflected in the text could affect our Venezuelan student's attitudes. This analysis will allow us to evaluate the prejudices and stereotypes in a specific social group, within an ideology established van Dijk (1990). An ethnographic approach was used taking into account Hymes (1962) speech acts: participant, topic, speech act and setting. The interactions between the participants were studied and analysed in five charts. The first two charts describe the black man and woman verbal and non verbal interactions and the third and fourth describe the white man and woman verbal and non verbal interactions and the fifth compares and quantifies the speech acts. Results showed that the text is exclusively addressed to white people, high hierarchy post, status and prestige only belong to the "white elite". Therefore, we consider that is necessary to check and evaluate the materials and texts used in English language teaching in order to avoid the appearance of these phenomenon: racism and sexism.

**Key Words:** Sexism, racism, books, English, discourse analysis

### Introducción

La proyección del racismo a través del material impreso se ha venido propagando en las últimas décadas cada vez con mayor alcance y sutileza, no sólo en los países industrializados sino también en los del Tercer Mundo. El lingüista Teun van Dijk (1993), uno de los máximos exponentes del análisis crítico del discurso, ha investigado extensamente el discurso racista utilizando técnicas específicamente en material escrito. Según este autor, el

análisis del discurso puede revelar tanto el trasfondo socio-cultural e ideológico como el estratégico del discurso escrito en sus propósitos de crear actitudes y valores. Esto es aún más relevante en el momento en que se considera la evaluación de los materiales didácticos para la enseñanza del idioma inglés en niños y adolescentes.

Los libros como representaciones del discurso escrito y la interacción social evidencian las relaciones pertinentes del "constructo" cognitivo, cultural, histórico y social. Según, Ferro (1981), Klein (1986), Milner (1983), Preiswerk (1980) en van Dijk (1989) su repercusión es tan significativa, que puede transmitir una réplica del contexto social predominante. De acuerdo a Halliday y Hasan (1976) «un texto es una unidad operacional lingüística, una categoría semántica que un escritor utiliza como intermediario para lograr un objetivo comunicacional específico». El texto como discurso ha sido y es un reflejo implícito de las relaciones que se establecen en la sociedad, relaciones de poder que van Dijk (1990) define como de dominio de un grupo sobre otro, de una clase sobre otra, de un sexo sobre otro, de una ideología sobre otra.

Dentro del marco de investigaciones existentes sobre el racismo, reuniones de expertos y trabajos de investigación abrieron paso a declaraciones formales con el evidente propósito de sensibilizar la opinión pública internacional en lo que se refiere al problema racial y al racismo. Desde la década de los cincuenta, la UNESCO ha realizado declaraciones formales sobre las cuestiones raciales ratificando siempre la unidad fundamental de la humanidad y el hecho de que todos los hombres pertenecen a la misma especie. En la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales de 1978, la primera en ser aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, se dio como definición de racismo « toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos raciales o étnicos que dé a unos el derecho de dominar a los demás, presuntos inferiores, o que haga juicios de valor basados en una diferencia racial » UNESCO (1978).

Asimismo, sostiene que "el racismo engloba todas las ideologías racistas, actitudes fundadas en prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios que provocan la desigualdad racial, así como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente justificables". De esta última definición se desprende el resultado final de una evolución en las investigaciones que pretenden demostrar que las principa-

les causas del racismo y de los prejuicios raciales están vinculadas a circunstancias sociales, económicas, políticas y a la existencia de grupos étnicos de distintos orígenes, desfavorecidos por la historia e indefensos ante la humillación y explotación. De igual forma, Montañez (1988) define los prejuicios «como formas de percibir, conocer e interpretar la realidad en las cuales se reconoce abiertamente la presencia del componente subjetivo y, además, su efecto distorsionante. En términos generales se les define como una actitud que predispone a una persona para que piense, perciba, sienta y actúe de manera favorable hacia un grupo o hacia algunos de sus miembros» (p. 2).

Van Dijk (1990) establece la importancia de estudiar el discurso tanto del texto escrito como del texto oral en los que predominan estructuras y unidades lingüísticas que transmiten el concepto de etnia, raza y dominio. Como tal, el racismo se reproduce mediante micro y macro niveles que evidencian bien sea una discriminación y dominio de grupos a través de la interacción social diaria o bien acciones y actitudes de miembros individuales de la sociedad. Es decir, los modelos cognitivos y las representaciones mentales que se comparten a nivel de grupo social -lo que él denomina "interfaz sociocognitiva"-, son los que determinan el conocimiento acerca de las reglas de vida y conceptualizaciones del mundo (1993).

Esta es una noción que combina lo "subjetivo" y personal con lo que se adquiere de una determinada cultura. Se establece así un modelo de las acciones y cogniciones de otros que ayudan a que el individuo alcance a conceptualizar la intención del "otro" para poder ejercer una especie de control o dominio sobre el mismo. Aquí se llega a la noción de que en la sociedad actual la persuasión es una forma sutil y sofisticada de influir sobre el otro o dominarlo. Por ende, se comienza a estructurar un diálogo racista o prejuiciado de un grupo determinado contra otro más débil.

Las relaciones de poder y dominio se pueden detectar a través de la función comunicativa que posee un determinado texto. Por lo tanto, un texto debe contener una serie de características entendidas como los elementos que proporcionan la "textualidad", es decir, estas características hacen que el texto tenga "cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad" Halliday y Hasan (1976). El conjunto de estos elementos añaden al texto un efecto particular en determinada audiencia o lector, lo que a su vez se relaciona con las creencias,

estereotipos e ideologías propios del mismo debido a que activan los conocimientos previos y modelos cognitivos que se poseen.

Esta relación de dominio se observa en el discurso no sólo hablado sino también escrito, como se podrá evidenciar en el presente análisis. El texto seleccionado muestra las relaciones de poder y dominio de ciertos grupos sobre otros mediante las interacciones que se establecen, los roles protagónicos que se asignan tanto a los participantes negros como a los blancos y su actuación dentro del texto. Asimismo, se pudo detectar que existe un tratamiento discriminatorio hacia la mujer negra, tanto en su contenido lingüístico como en las ilustraciones. Como bien lo señala Kaplan (1996), "la manera más evidente de excluir a la mujer es, sencillamente, omitiendo mencionarla". Cuando en un libro de texto las mujeres no aparecen con tanta frecuencia como los hombres, el mensaje implícito es que ni ellas como personas ni sus logros son lo suficientemente importantes para ser incluidos (Porreca, 1984). En estos casos, los libros de texto presentan lo que Scott (1993) llama "la mujer invisible".

De acuerdo a lo expuesto por van Dijk (1989: 48), los libros de texto y los programas educativos deben tener un propósito general, por lo que no deben crear "controversias" entre grupos étnicos. Sin embargo, todo libro de texto reproduce valores y expectativas que son ya un denominador común en la mayoría. A pesar de poner en desventaja a los grupos minoritarios, paradójicamente, estos valores y expectativas también son aceptados por las minorías.

Bolívar (1992) sostiene que todo texto debe tener una función comunicativa, porque las personas expresan sus ideas con determinados objetivos, y los propósitos se pueden identificar en el contexto de cada interacción social.

De igual manera, Kaplan (1996) señala que "la ilustración es un elemento fundamental en los libros escolares cuya función va más allá de la simplemente estética". La ilustración tiene "una misión esclarecedora, formativa o informativa, ya sea complementaria o supletoria y no responde al único motivo de relleno. Es tan importante como el texto en cuanto a portador de mensaje para los alumnos:" (Piotti Nuñez, 1992, p. 101).

Kaplan (1996), sostiene que la ilustración, ya sea un dibujo o una fotografía, pertenece al nivel semiótico del discurso y corresponde a lo que Barthes (1986) y van Dijk (1993) denominan "imagen" o "expresión gráfica". Al ser expresiones superficiales de las estructuras profundas del discurso (van Dijk 1993, p. 103), las ilustraciones de los textos de enseñanza pueden constituirse en un poderoso vehículo de transmisión de los estereotipos raciales, sexuales y de perpetuación de la dominación masculina.

En cuanto a las referencias a los grupos étnicos mayoritarios se hacen por medio del contraste y diferenciación a nivel étnico-cultural, haciendo hincapié en los aspectos "superiores" de la cultura dominante en comparación con el "primitivismo y atraso tecnológico" del grupo étnico minoritario van Dijk (1984). Las relaciones ocurren mediante oposiciones descalificantes: avanzado-primitivo; industrializado; no industrializado; superior-inferior; inteligente-estúpido; entre otros. Todo esto para describir la fórmula preconcebida de que el grupo dominante es "productivo" mientras que el grupo minoritario es una "carga social" y, por ende, debe ser "protegido" mediante los mecanismos sociales y políticos aceptados para ello. Esto obliga a un análisis de los participantes en el contexto del texto.

El propósito fundamental de este estudio es identificar a través del análisis del discurso la existencia de manifestaciones racistas y sexistas en el texto *Opening Strategies*, el grado de su expresión y las connotaciones que ello podría tener en la formación de estudiantes a nivel universitario. *Opening Strategies* fue publicado en Gran Bretaña y se utiliza como material de apoyo en los cursos de Inglés de la Sede del Litoral de la Universidad Simón Bolívar.

Primeramente, a través del análisis del discurso se detectó la actuación y los roles que se les asignan a los participantes tanto de raza negra como de raza blanca. Posteriormente, se analizaron diálogos e ilustraciones; así como también su relevancia en la definición de roles, las principales actividades, ocupaciones y funciones de los representantes de distintos grupos para de tal manera especificar cuáles son las "mayorías" y cuáles las "minorías".

A través de este estudio se pretende contribuir con los resultados para destacar la importancia de la selección de un texto apropiado e idóneo para la

enseñanza de una lengua extranjera, ya que es un vehículo de valores negativos y positivos, como también de ideologías inherentes a una cultura específica.

## METODOLOGÍA

Se seleccionó el texto "Opening Strategies" (1990)<sup>1</sup> el cual fue publicado por Brian Abbs e Ingrid Freebairn en Gran Bretaña en 1982 y es ampliamente utilizado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Actualmente, el texto es empleado para la enseñanza de Inglés Básico en la Sede del Litoral de la Universidad Simón Bolívar, con ciertas adaptaciones, pero siempre manteniendo el enfoque comunicativo.

El libro consta de 15 unidades, subdivididas de la siguiente manera:

- una revisión gramatical y ejercicios orales al final de cada unidad.
- un resumen cada cinco unidades: 5, 10 y la 15 denominado "consolidación", en el que se analiza los aspectos gramaticales, semánticos y sintácticos más sobresalientes inherentes a cada unidad.

Cada unidad consta de varios diálogos en donde se presentan las funciones y variados ejercicios para desarrollar las cuatro destrezas: escuchar, leer, escribir y hablar. Cada diálogo viene acompañado de una ilustración en la cual aparecen los participantes y la ubicación donde se desarrollan los hechos y a la vez sirven para ubicar al lector en el contexto de la situación estudiada.

En el análisis únicamente se analizaron las unidades 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, en las que los participantes intercalan abiertamente, se establecen diálogos y los personajes se ubican debidamente dentro del contexto del texto. Aun cuando a lo largo del libro se presentan muchos participantes, solamente se incluyen en el análisis aquellos que intervienen en los diálogos desde la primera hasta la última unidad. Esto es debido a que unos de los aspectos más importantes a ser analizados son los actos de habla de cada uno de los personajes.

<sup>1</sup> En el momento que se inició este trabajo, se utilizaba la versión original del libro de texto "Opening Strategies" en los niveles básicos de inglés. Actualmente, este texto ha sido adaptado para la enseñanza de inglés básico con propósitos didácticos complementarios a los objetivos iniciales del programa.

De los siete personajes que aparecen a lo largo del texto, solamente se seleccionaron cuatro: Diana Trent, Paula Roberto, Vince Hall y Kelly Hall, debido a que su participación es constante y significativa. Además constituyen la muestra más representativa de los grupos en contraposición: la minoría negra y la mayoría blanca, dentro de los cuales únicamente dos pertenecen a la raza negra.

### ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

Según Saville - Troike (1989), el análisis etnográfico se basa principalmente en el estudio de los códigos lingüísticos que utilizan los miembros de una determinada cultura para comunicarse. Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el enfoque etnográfico, partiendo del estudio detallado de las actuaciones e interacciones verbales y no verbales de los personajes que interactúan en el texto *Opening Strategies*. Es importante destacar que los personajes se mueven en diferentes estratos sociales de una cultura determinada.

Para el análisis se tomó el criterio de Hymes (1962) de los cuatro componentes del habla: participante (interlocutor o hablante), tópicos (tema específico de lo que se habla), actos de habla (funciones de los diálogos en el texto - felicitaciones, agradecimientos, despedidas, etc.), ubicación (espacio y tiempo).

Esencialmente se tomaron estos cuatro aspectos debido a que se pudo relacionar la macroestructura con la microestructura del texto van Dijk (1990), para obtener un detalle minucioso de las interacciones dentro del marco de las unidades delimitadas del texto. Todas las partes, incluyendo diálogos e ilustraciones representan la totalidad del análisis que se tabuló en los cuadros que se anexan. De igual manera, se elaboraron cuatro cuadros en los cuales se analizaron las interacciones de los participantes por cada unidad. (Anexo 1, 2, 3, 4)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> A partir de aquí se identificarán los participantes:

Diana MB Paul HB  
Vince HN Kelly MN

Como segunda parte del análisis y recolección de datos, se cuantificaron y compararon los componentes del habla por medio de un cuadro que recopila una síntesis de datos relevantes para resaltar la contraposición étnico-cultural. Se conjugaron los Cuadros 1, 2, 3 y 4 (Anexos) para visualizar y analizar los siguientes aspectos tanto en forma cuantitativa como comparativa en relación a los grupos étnicos y géneros analizados (anexo 5).

Es interesante observar cómo en el Cuadro de Cuantificación y Comparación se refleja la estructura social de la cultura inglesa tanto en género (masculino/femenino) como en raza (blanco/negro) (Anexo 5).

La primera interacción, en la primera unidad es llevada a cabo por personajes blancos de nacionalidad inglesa y termina despidiéndose del personaje negro (Vince) el cual es estadounidense.

#### Unit 1: Arrival

##### Dialogue: Part 1 (p.4)

"Diana (MB) : Good morning . My name is Diana Trent.."

"Woman : Ah, yes, Mrs. Trent. Room 201. Here 's your key."

"Diana : Thank you."

"Woman : And what's your name , sir? "

"Paul (HB) : Roberts."

"Woman : Roberts. Are you Mr. David Roberts? "

"Paul : No , I 'm not. I 'm Paul Roberts."

#### Unit 14: Success

##### Dialogue: Part 3 ( p. 112)

"Woman : Mrs. Trent, your taxi is here."

"Diana ( MB) : Oh, thank you ."

"Woman : Which suitcase is yours? "

- " *Diana: Mine 's the brown one with the white straps .  
Well, everyone , I 'm afraid it 's time to go .* "
- " *Vince (HN) : Good bye, Diana , and good luck . It was great meeting you..* "
- " *Diana : Goodbye, Vince.* "
- " *Goodbye , Joanne. Take care of yourselves. 'Bye Paul. See you in Manchester.* "
- " *Woman : Excuse me. Whose is this silver star ?* "
- " *Diana: Oh sorry ! It 's mine. It 's our award ! Goodbye, everyone !* "

Desde un inicio, sabemos que Paul, el HB de profesión camarógrafo es el asistente de Diana MB, la directora de la película, mientras que Vince HN es un técnico de sonido estadounidense casado con Kelly MN. HN viaja a Inglaterra acompañado por Joanna, asistente de filmación, para asistir a una Convención Internacional de Video en donde, él conjuntamente con su equipo de trabajo aspiran ganar el concurso por el mejor video.

Todos los acontecimientos se desenvuelven en la ciudad de Londres, en donde están claramente establecidos los roles ocupacionales y la situación familiar de los participantes más relevantes, como se observa a continuación:

### Unit : 3 I like London

#### Dialogue: Part 1 (p.23)

- " *Joanne: What do you do ?* "
- " *Paul (HB): I 'm a camera man, but I 'm also Diana 's assistant.* "
- " *Joanne : Oh, what does she do ?* "
- " *Paul : She 's a director. We work for a company called Focus Film and Video. We make documentary films.* "

Al establecer la nacionalidad de Vince, se establece una especie de negación de lo propio, "etiquetándolo" de extranjero, y se empieza a percibir

no sólo una especie de actitud prejuiciosa hacia el hombre de raza negra, sino también una discriminación sobre su procedencia y sus valores. Como se observa a continuación:

### Unit 13 : Trouble at the hotel

#### Dialogue : Part 3 (p.104)

- " *Inspector (HB): Mrs. Trent, can you answer a few more questions , please? I want you to tell me about Mr, Robert...* "
- " *Diana (MB) : Paul (HB) ? He 's my colleague , Inspector. He and I made the film : He didn 't steal it: "*
- " *Inspector : Perhaps not. But can you ask him to come and see me , please? "*
- " *Diana: All right -"*
- " *Inspector : Oh , just one moment., Mrs. Trent. Who else knew you were in Cambridge? "*
- " *Diana: No one knew . Oh , wait a moment.. I think, Vince and Joanne , some American friends, knew."*
- " *Inspector : I see. Well , I want to see them , too. Can you ask them not to leave the hotel ? "*
- " *Diana: Yes, of course. But why ? "*
- " *Inspector : You want to get your film back, don 't you Mrs. Trent ? "*
- " *Diana: Yes, I do, Inspector . I certainly do"*

En el diálogo que mantiene la MB - principal protagonista de la historia - fue víctima de un robo en su habitación del hotel y los posibles indiciados son su asistente, HB y dos amigos estadounidenses: HN y la MB. Lo relevante del caso, es que Vince, el máximo representante de las

minorías negras y de nacionalidad estadounidense va a ser sometido a un interrogatorio por parte del Inspector Platt.

Evidentemente, se refleja la discriminación y prejuicio hacia el HN en donde aparecen - en el texto - como el primer sospechoso ante un delito. Como bien lo señala van Dijk (1988) "los textos todavía representan a los pueblos del Tercer Mundo, en especial a los negros, los primitivos, los atrasados y los pasivos, e inferiores a la cultura occidental" (p. 162).

Es importante señalar que la actuación del HB es constante y muy significativa. De las seis primeras unidades que contienen dos, tres y hasta cuatro diálogos se puede observar que el participante HB interactúa constantemente con el resto del grupo y mantiene una constante interacción verbal como no verbal, debido a que en reiteradas oportunidades aparece no sólo como parte de la ilustración de un diálogo, sino también presentando un ejercicio de completación. Como se observa a continuación:

#### Unit 4: Coffee or tea

##### Dialogue: Part 3 (p32)

"Joanne: London is an interesting city.

I love these streets. How old is St. Paul's Cathedral?"

"Paul (HB) : It's about three hundred years old, I think. Well, here's the hotel."

"Diana (MB): Paul! You're late! We have a meeting."

"Paul: Sorry, Diana."

"Diana: That's all right."

"Paul: See you later, Joanne."

"Joanne: Yes, so long! And thanks for the coffee."

"Paul (to Diana) Mmm. I like her. She's nice. She's very nice."

De igual manera, se puede observar la constante participación de la MB la cual tiene un rol protagónico, en donde siempre aparece interactuando con el resto de los participantes y en donde se destaca su actuación de principio a fin, como una exitosa mujer en los negocios.

#### Unit 14:

##### Dialogue: Part 2 (p. 111)

"Diana: (MB) Isn't it marvellous? We won."

"Vince: (HN) Congratulations! The film was really great."

"Diana: Yes, I'm really pleased. We've worked on it for over two years.

Let's order some champagne. And what about something to eat?

Have you had lunch yet?"

"Vince: (HN) No, we haven't. That sounds a good idea."

(later)

"Waiter: You look happy!"

"Diana: Yes, we won a Silver Star award. Can you pour the champagne, please?"

"Waiter: With pleasure."

Es importante destacar que la MN, esposa del HN, nunca interactúa con el resto de los participantes blancos y sólo aparece en la unidad 7 en seis ilustraciones como parte de un ejercicio. En este sentido, la ausencia de una representación adecuada de la minorías étnicas se hace presente nuevamente, en donde el HN y la MN tienen una participación casi nula en comparación con el resto del grupo. Todas las unidades contienen diálogos que siempre vienen acompañados de su correspondiente ilustración a fin de indicar el lugar y al participante al que se hace referencia. Es de hacer notar que las unidades 6 y 7 son las únicas en donde no aparece ninguna ilustración referente a los participantes y es cuando interactúan la MB y el HN. Es decir, parece notable la discriminación del HN al no presentarlo con su correspondiente ilustración.

En cuanto a la cuantificación y comparación de los componentes del habla se recopilaron los datos de la siguiente manera: (anexo 5)

Se pudo evidenciar que de los diez personajes que aparecen en el libro de texto, únicamente dos son de raza negra. De las doce unidades analizadas, el HN sólo aparece en cinco unidades, mientras que la MB en diez unidades y el HB en siete unidades. Es importante señalar, que el HN en la unidad introductoria, se observa su presencia a partir de la unidad 2, y luego desaparece en las siguientes dos unidades, para volver finalmente en la unidad 6 como parte de un ejercicio del texto, en la unidad 7 y 14 interactuando con MB.

En el caso de la MN sólo aparece en dos unidades, pero únicamente como parte de un ejercicio, mientras que la MB aparece constantemente en casi todas las unidades, bien sea en el primer, segundo o tercer diálogo de cada unidad, exceptuando las unidades 3 y 11. La MB se presenta como una profesional auto-suficiente, antes de ser un ama de casa ya que comparte su rol de madre y esposa con su pareja, según lo que ella misma comenta en relación a su familia en la unidad 7. Es importante destacar que de los participantes, el hombre negro es el único que se dirige al lector, por lo que se podría pensar que es el "vehículo" utilizado por los blancos para ser introducido en el texto.

En cuanto a tópicos, se puede observar que los participantes negros interactúan con el resto de los participantes blancos, pero refiriéndose a una limitada selección de tópicos y, en la mayoría de los casos, mantienen conversaciones muy breves con el resto del grupo. La MN no interactúa con ningún participante en ninguna oportunidad. Por el contrario, la MB tiene el rol protagónico del texto. El HB también tiene una activa participación, conversa en relación a tópicos variados, como temas de trabajo o actividades sociales. Como se observa a continuación:

Unit : 9 An evening out  
Dialogue : Part 3 (p. 70)

"Judy : Which film shall we see ? " Diana : There 's nothing good on at the moment.

Let 's do something different. Would you like to go the concert ".

" Judy : Yes, I 'd love to. Here 's a good one. Mozart and Brahmas.

It 's on the Festival Hall. Shall we go to that ? "

" Diana : Fine ! Do you want to eat now ? "

" Judy : No, I a m not very hungry -"

" Diana : Well, let 's go and have something to drink instead. ."

" Judy : I know a good place: It 's quite expensive, but it 's fun."

Las diferencias étnicas en Estados Unidos y en Europa se observan a través de la dominación y poder de los grupos mayoritarios sobre los minoritarios, en donde los representantes de raza blanca gozan de mayores privilegios como: status, educación, vivienda, ingresos económicos y servicios sociales.

En los actos de habla, el HN únicamente emplea "lenguaje fáptico", (en el cual se emplean frases cortas, que expresan solidaridad y empatía). Ejemplos : ¡Es muy hermoso!; ¡Fue muy bueno!, ¡Buena suerte!; ¡Fue increíble conocerlo!; ¡Felicidades!.

Como se observa a continuación:

Unit 2:Pleased to meet you

Dialogue: Part 3(p. 16)

"Diana (MB): What 's that , Paul?"

"Paul(HB): It 's a map of London".

"Here 's the Tower og London".

"Joanne: Oh yes. Where is Picadilly Circus?"

"Paul: It 's over there".

"Man: Mr Hall?"

"Vince (HN): Yes?"

"Man: Your taxi is here, Mr. Hall".

"Vince: Thank you, Well, goodbye

Have a nice day !"

En raras ocasiones formula preguntas; generalmente se concreta a responder, a saludar, agradecer, felicitar o despedir al resto del grupo, mientras que los blancos tienen una participación activa y constante bien sea a través de MB como de HB. Son los primeros en adoptar posiciones ante cualquier eventualidad en su vida diaria.

Concerniente a la ubicación, los participantes blancos actúan en una variedad de entornos, tales como: hotel, lobby, calle, parque, y oficina. Esto denota su riqueza de actuación y lo interesante que parece su vida diaria. En contraste, el participante de raza negra siempre aparece en entornos similares: habitación del hotel, restaurante, lobby - excepto una vez que aparece en una calle. Incluso en la unidad siete se pudo observar que aún cuando se presenta un diálogo entre HN y MB, no aparece ninguna ilustración de los mismos. Es importante mencionar que a lo largo de todo el texto cada diálogo siempre viene acompañado por una ilustración de los interlocutores, sin embargo en esta unidad los dos interlocutores son omitidos.

Por el contrario, en el caso de la MB se observa que tiene total libertad de acción en comparación con los otros participantes. En todo momento aborda cualquier variedad de tópicos: siempre habla sobre su trabajo, el clima, vida social, atracos, entre otros. Durante sus conversaciones con los otros participantes, se pudo apreciar que participó 18 veces, se comunicaba bien sea formulando preguntas o contestando a sus interlocutores.

En el caso de la MN es muy importante destacar que de catorce unidades, no interviene en ninguna, ella representa a "la mujer invisible". Únicamente aparece en la unidad siete, y como parte de un ejercicio de diálogo; o en ciertas oportunidades los otros participantes hacen referencias a ella en sus propias conversaciones en su rol de esposa del HN.

En cuanto a la ubicación de los hechos, en el caso de la MB, se pudo evidenciar que estuvo muy bien definida y variada. En todo momento la MB interactúa con los demás, una ilustración aparece para mostrar al lector quién es y en qué lugar se desarrollan los acontecimientos. Otro aspecto importante de señalar acerca de la ubicación de los participantes negros es que únicamente son utilizados para introducir ejercicios de diálogos. El rol asignado a ellos pareciera acentuar la idea de que los negros existen sólo para ser utilizados por los blancos, la marginalización de las minorías se evidencia constantemente a lo largo de todo el texto en donde al HN y a la MN no se les asignan roles importantes, y su participación es casi nula en comparación con el resto del grupo.

## CONCLUSIONES

Sobre la base de un estudio comparativo de los roles de los blancos y los negros en el libro de texto podría decirse que existe la predominación de los blancos sobre el grupo de raza negra. Mientras que la mujer blanca es una exitosa directora de una compañía de video en Gran Bretaña, el hombre de raza negra aparece con un cargo inferior: un técnico camarógrafo y la mujer de raza negra es obviada por el resto del grupo. Los cuatro aspectos analizados revelan que la actuación de los participantes no refleja un nivel de igualdad de condiciones sociales, ya que los participantes blancos tienen roles más importantes. Los cargos de mayor jerarquía e interés son exclusivos de los blancos, mientras que la actuación tanto del hombre como de la mujer negra es indirecta, casi ausente en un mundo dominado por un grupo étnico mayoritario. Asimismo, se pudo detectar un tratamiento discriminatorio hacia la mujer de raza negra, con el simple hecho de aparecer con menos frecuencia que el resto de grupo se deja entrever un mensaje implícito que ni su persona, ni sus logros son lo suficientemente importantes para ser incluidos en el texto.

Los libros de texto constituyen una inmensa fuente de estereotipos y prejuicios que existen en nuestras sociedades. Aun cuando los hombres de raza negra son tomados en cuenta en los textos para la enseñanza del inglés, ellos escasamente adoptan el mismo rol de los hombres de raza blanca. Por lo tanto, se propone cautela al seleccionar los textos al ser utilizados en un entorno donde la pluralidad de razas es la norma y no la excepción.

Las actitudes discriminatorias que pueden estar presentes en cualquier libro de texto son relevantes en el momento de seleccionar uno para la enseñanza de una lengua extranjera. Los criterios de selección deben estar acordes y cónsonos con la cultura del país en el cual se piensa utilizar dicho libro de texto. En Venezuela existe una gran escasez de textos que estén adaptados a nuestra idiosincrasia. La mayoría de los textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizados en nuestro sistema educativo son provenientes ya sea de U.S.A. o de Inglaterra y son países que tienen una larga trayectoria de conflictos raciales ya que sus poblados originales se han caracterizado por ser invasores y dominadores de otros pueblos.

La dominación y subyugación no sólo se dan en el plano físico, sino que también se puede dar de una manera sutil a través del plano intelectual. En Venezuela las manifestaciones racistas no tienen cabida ya que éste es un país donde el pluralismo racial es una norma en vez de la excepción. Aquí tanto los negros como los blancos, mestizos y mulatos convergen en una misma corriente. Jamás hemos tenido tal cosa como entrada para blancos y entrada para negros, buses y aceras divididos por una línea invisible que solo existe en la mente del hombre que pretende y cree en la superioridad de una raza sobre otra.

De allí que como docentes forjadores de caminos, forjadores de la juventud debemos evaluar seriamente el tipo de texto al cual expondremos a nuestros alumnos ya que a través de este libro estamos sembrando la semilla que dará el fruto del futuro. La educación es la base de toda sociedad y los medios que utilizamos para impartirla deben estar acordes con nuestra realidad del país. Debido a estas razones consideramos importante concientizar a los profesores en cuanto a los criterios de selección de los materiales para evitar cualquier tipo de discriminación racial. El docente de estos tiempos de fin de siglo está en la obligación de evaluar y perfeccionar cada día más sus técnicas de enseñanza de una lengua extranjera y concientizarse de lo trascendental que puede ser la utilización de un texto que pueda influir en la escala de valores de nuestros adolescentes venezolanos.

### Referencias Bibliográficas

- Abbs, B. and Freebairn, I. (1982). *Opening Strategies*. Longman. UK.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gustos y voces*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bolívar, A. (1992) A discourse analysis framework for reading texts. X Annual Venezuela Tesol Convention.
- Halliday, M.A.K and R. Hassan. (1987). *Cohesion in English*. Longman
- Hywes, D. (1962). *The ethnography of speaking*. In Saville and Troike (1989). *The ethnography of communication*. Basil Blackwell.
- Unesco (1978). *Racismo, ciencia y pseudociencia* ( Actas del Coloquio)Atenas, Grecia.
- Kaplan, N. (1996) *Sexismo en libros de texto venezolanos para la enseñanza del inglés*. Trabajo para optar al grado de Magister Scientiarum, en Inglés, UCV.
- Montañez, L. (1988). Del prejuicio racial a la discriminación. *Suplemento Ultimas Noticias*. p.2.
- Piotti Nuñez, D.E. (1992). La escuela primaria y contenidos sexistas en la sociedad uruguaya. *Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 111-113, 97-110.
- Porreca, K. (1984). Sexism in current ESL textbooks. *Tesol Quarterly* 18 (4), 705-724.
- Saville - Troike, M. (1989). *The ethnography of communication*. Basil Clackwell, UK.

Scott, M. (1993). El currículo sexista en la educación patriarcal. En D. Spender y E. Sarah (Comps), *Aprender a Perder: Sexismo y Educación* (pp. 129-153). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S.A. (Trabajo original publicado en 1988).

van Dijk, T.A. (1984). Prejudice in Discourse: An Analysis of Ethnic Prejudice in *Cognition and Conversation*. pp. 37-62. Discours Social/Social Discourse. Montreal.

\_\_\_\_\_ . (1987). Structures of discourse and structures of power. En J. Andersen (1989). *Communication Yearbook*, 12, 18-59.

\_\_\_\_\_ . (1988). El discurso y la reproducción del racismo. Traducción al español en *Lenguaje en Contexto* 1, 131-180.

\_\_\_\_\_ . (1990). *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, Ediciones Paidós, pp.284.

\_\_\_\_\_ . (1992). Foundations of Critical Discourse Analysis : Firstdraft. Paper contributed to a special issue of Discourse & Society on critical discourse analysis

\_\_\_\_\_ . (1993 b). Analyzing Racism Through Discourse Analysis: Some Methodological Reflections. In J. H. Stanfield II & R. M. Dennis (Eds.) *Race and Ethnicity in Research Methods* (pp. 92-134). Newbury Park, CA: Sage.

\_\_\_\_\_ . (1993a). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society* 4 (2), 249-283

ANEXO No. 1

CUADRO Nº 1

LA ACTUACIÓN DEL HOMBRE NEGRO EN EL TEXTO «OPENING STRATEGIES»					
UNIDADES	PÁGS	PARTICIPANTES ( A quién habla)	TÓPICO (Sobre qué habla)	ACTO DE HABLA (Qué hace)	UBICACIÓN (Dónde)
Unidad 1	6	Lector	-	Saluda	Habitación de Hotel
Unidad 2	12	Diana MB	Una conferencia, los británicos	Responde Responde	Lobby del hotel
	13	Lector	-	Saluda	Ninguna
	14	Diana MB	Nacionalidad	Responde	Lobby del hotel
	16	Portero HB	Taxi	Agradece	Lobby del hotel
Unidad 3	-	-	-	-	-
Unidad 4	-	-	-	-	-
Unidad 6	44	Paul HB	Una convención de videos	Saluda Pregunta Responde	Calle de la ciudad
	49	Diana MB Lector	Saluda	Pregunta Responde	Ejercicios del Texto
Unidad 7	54	Diana MB	Su esposa	Responde Responde Responde	-
Unidad 8	-	-	-	-	-
Unidad 9	-	-	-	-	-
Unidad 11	86	Diana MB	Familia	Responde	Ejercicio del Texto
Unidad 12	-	-	-	-	-
Unidad 13	-	-	-	-	-
Unidad 14	111	Diana MB	Premio recibido por el mejor video	Felicita Se despide	Restaurant Lobby del hotel
	113	-	Saluda	-	-

DianaMB= Mujer Blanca

Vince HN= Hombre Negro

Paul HB= Hombre Blanco

## ANEXO No. 2 - CUADRO Nº 2

## LA ACTUACIÓN DE LA MUJER NEGRA EN EL TEXTO «OPENING STRATEGIES»

UNIDADES	PÁGS	PARTICIPANTES (A quién habla)	TÓPICO (Sobre qué habla)	ACTO DE HABLA (Qué hace)	UBICACIÓN (Dónde)
Unidad 1	-	-	-	-	-
Unidad 2	-	-	-	-	-
Unidad 3	-	-	-	-	-
Unidad 4	-	-	-	-	-
Unidad 6	-	-	-	-	-
Unidad 7	54	-	-	-	Parque Casa Calle Trabajo
	57	Lector	Condiciones climáticas Actividades domésticas	Pregunta	Como Ejercicio en un diálogo
Unidad 8	-	-	-	-	-
Unidad 9	-	-	-	-	-
Unidad 11	-	-	-	-	-
Unidad 12	-	-	-	-	-
Unidad 13	-	-	-	-	-
Unidad 14	113	-	-	-	Lobby del hotel

Kelly MN= Mujer Negra

## ANEXO No. 3 - CUADRO Nº 3

## LA ACTUACIÓN DE LA MUJER BLANCA EN EL TEXTO «OPENING STRATEGIES»

UNIDADES	PÁGS	PARTICIPANTES (A quién habla)	TÓPICO (Sobre qué habla)	ACTO DE HABLA (Qué hace)	UBICACIÓN (Dónde)
Unidad 1	4	MB	Llegada al hotel	Saluda Agradece	Lobby del hotel
Unidad 2	12	Joanne MB	Conferencia de video	Pregunta Responde Responde	Lobby del hotel
Unidad 3	-	-	-	-	-
Unidad 4	32	Joanne MB	Una reunión	Responde Responde	Calle
Unidad 6	44	Vince HN	Una conferencia	Saluda Responde Pregunta	Calle
Unidad 7	52	Vince HN	Paseo Deporte	Responde Responde Pregunta Responde	-
Unidad 8	60	Doug HB	Transporte	Responde	Casa
Unidad 9	68	Judy MB	Trabajo	Pregunta Responde Responde Responde	Habitación del hotel
Unidad 11	-	-	-	-	-
Unidad 12	94	HB	Clima	Pregunta Pregunta Responde	Parque
Unidad 13	100	MB y HB	Trabajo	Pregunta Responde Responde Responde	Lobby del hotel
Unidad 14	113	MB y a Vince HN	El premio por el mejor video	Se despide	Lobby del hotel

MB= Mujer Blanca

HN= Hombre Negro

HB= Hombre Blanco

ANEXO No. 4 - CUADRO Nº 4

**LA ACTUACIÓN DEL HOMBRE BLANCO EN EL TEXTO «OPENING STRATEGIES»**

UNIDADES	PÁGS	PARTICIPANTES (A quién habla)	TÓPICO (Sobre qué habla)	ACTO DE HABLA (Qué hace)	UBICACIÓN (Dónde)
Unidad 1	4	MB	Llegada al hotel	Se presenta	Lobby del hotel
	7	MB	Agradecimiento	Responde	Lobby del hotel
Unidad 2	12	Vince HN	Llegada al hotel	Saluda	Lobby del hotel
	16	Diana MB	Londres	Responde	Lobby del hotel
Unidad 3	20	Joanne MB	Invitación a Londres	Saluda, invita Pregunta y Responde	Calle
	22	Joanne MB	Londres	Responde	Calle
	23	Joanne MB	Trabajo	Responde	Oficina
	24	Joanne MB	Trabajo	Pregunta	Calle
	28	Joanne MB y el HB	Desayuno	Pregunta Responde Responde	Cafetería de la ciudad
Unidad 4	30	Joanne MB	Hobbies	Pregunta Pregunta Responde Pregunta Responde	Cafetería de la ciudad
	32	Joanne MB Diana MB	Londres Reunión de negocios	Responde Responde Responde	Calle
Unidad 6	44	Diane MB	Ir de compras	Despide Responde	Calle
	47	Diane MB	Dirección	Pregunta Pregunta Pregunta	Calle
Unidad 11	84	Joanne MB	Conferencia	Pregunta Responde Responde	Calle
			Ir de compras	Responde	
Unidad 14	108	Joanne MB	Un video	Responde Responde Responde	Conferencia Lobby del hotel

Diane y Joanne MB= Mujeres Blancas      Vince HN= Hombre Negro      Paul HB= hombre Blanco

ANEXO Nº 5 - CUADRO Nº 5  
CUANTIFICACIÓN Y COMPARACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL HABLA

Componente	Mujer Blanca MB	Hombre Blanco HB	Mujer Negra MIN	Hombre Negro HN	Participante	
<b>Participante</b>	Se dirige a Joanne MB seis veces. Se dirige a Vince HN tres veces. Se dirige a Paul HB tres veces.	Se dirige a sus colegas diecisiete veces. Se dirige a Diana MB cuatro veces. Se dirige a Joanne MB nueve veces. Se dirige a Vince HN una vez.	Se dirige al lector sólo una vez.	Se dirige al lector tres veces. Se dirige a sus colegas blancos sólo tres veces. Se dirige a Diana MB cinco veces. Se dirige al portero HB una vez.	Se dirige al lector tres veces. Se dirige a sus colegas blancos sólo tres veces. Se dirige a Diana MB cinco veces. Se dirige al portero HB una vez.	Se dirige al lector tres veces. Se dirige a sus colegas blancos sólo tres veces. Se dirige a Diana MB cinco veces. Se dirige al portero HB una vez.
<b>Tópicos</b>	Habla sobre separar su rol ocupacional, la convención de videos, el éxito alcanzado por recibir el premio al mejor video, reuniones de negocios, transacciones bancarias, condiciones climáticas, actividades deportivas, culturales y recreativas.	Habla sobre su rol ocupacional, reuniones de negocios, la convención de videos y sobre actividades recreativas y culturales. Visitar Londres, desayunar, hobbies, ir de compras.	Nunca habla en ninguna unidad sólo aparece como ejercicio de un diálogo.	Habla sobre su rol ocupacional, la convención de videos, su vida familiar, su esposa, actividades deportivas, condiciones climáticas, pedir un taxi.	Habla sobre su rol ocupacional, la convención de videos, su vida familiar, su esposa, actividades deportivas, condiciones climáticas, pedir un taxi.	Habla sobre su rol ocupacional, la convención de videos, su vida familiar, su esposa, actividades deportivas, condiciones climáticas, pedir un taxi.
<b>Actos de Habla</b>	Habla sobre su llegada a la conferencia dos veces Al hotel cinco veces A la reunión una vez Sobre la hora una vez Sobre el clima una vez Saluda dos veces Pregunta seis veces Contesta diecisiete veces Hotel dos veces En la calle dos veces En el parque dos veces En la casa dos veces	Saluda dos veces Contesta diecinueve veces Pregunta diez veces Se presenta una vez Invita una vez Despide una vez Informa una vez	Ausencia de actos de habla	Saluda tres veces Contesta diez veces Pregunta dos veces Se despide una vez Da las gracias una vez Felicitación una vez	Saluda tres veces Contesta diez veces Pregunta dos veces Se despide una vez Da las gracias una vez Felicitación una vez	Saluda tres veces Contesta diez veces Pregunta dos veces Se despide una vez Da las gracias una vez Felicitación una vez
<b>Ubicación de sus Actividades</b>	Hotel del lobby En la calle En el parque En la casa	Lobby tres veces Calle cinco veces Cafetería dos veces Oficina una vez	Únicamente aparece una ilustración, sin un lugar específico como ejercicio de un diálogo	En el hotel cinco veces En la calle una vez En el restaurante una vez Ejercicios dos veces	En el hotel cinco veces En la calle una vez En el restaurante una vez Ejercicios dos veces	En el hotel cinco veces En la calle una vez En el restaurante una vez Ejercicios dos veces
<b>Unidades</b>	1(4); 2(12); 4(32); 6(44); 7(52); 8(60); 9(68); 12(94); 13(100); 14(113)	1(4, 7); 2(12); 16(32); 22, 23, 24(42); 30, 32(64); 47(113); 1(84); 14(108)	7(54, 57); 14(111)	1(6); 2(12); 13, 14, 16(44, 49); 7(54); 11(67); 14(111); 1(113)	1(6); 2(12); 13, 14, 16(44, 49); 7(54); 11(67); 14(111); 1(113)	1(6); 2(12); 13, 14, 16(44, 49); 7(54); 11(67); 14(111); 1(113)

Observaciones sobre el uso de la preposición *a* en el objeto directo: un estudio sobre el español de Mérida<sup>1</sup> (\*)

---

Carmen Luisa Domínguez; Blanca Guzmán; Luis Moros; Maryelis Pabón;  
Lis Morelia Torres; Roger Vilain

ULA

Resumen

Las gramáticas del español establecen que, en nuestra lengua, los objetos directos de persona siempre deben presentar la preposición *a*; igualmente, afirman que esta preposición se presentará cuando el sintagma nominal del objeto directo presente el rasgo [+determinado], aunque, en este caso, siempre se enumeran un conjunto de excepciones a la «regla». En este trabajo, consideramos una muestra del español actual hablado en Mérida (tomado del *Corpus sociolingüístico de la ciudad de Mérida*), con el fin de establecer si la «norma» gramatical se cumple sistemáticamente. Igualmente, tomamos en consideración una muestra del español de Mérida en los siglos XVI y XVII (documentos administrativos de la antigua provincia de Mérida) con la intención de determinar el establecimiento de este uso en nuestra lengua. Una vez considerados los datos que proporciona nuestro corpus, encontramos lo siguiente: i) que *personalidad* y *determinación* no son los únicos rasgos lingüísticos que pueden incidir en la presencia de *a* ante objeto directo; ii) que en el español hablado en Mérida aparece una cierta variación (entre presencia y ausencia de preposición) que no está de ninguna manera considerada en la gramática normativa.

Palabras claves: Preposición, *a*, Sociolingüística, Mérida

<sup>1</sup> Este artículo es el resultado del trabajo que desarrollaron los autores en el Seminario de investigación en sintaxis coordinado por Carmen Luisa Domínguez en la Maestría en Lingüística de la Universidad de Los Andes (correo electrónico postling@ciens.ula.ve). Los autores quieren agradecer aquí a Enrique Obediente por su atenta consideración de nuestros argumentos y sus numerosas recomendaciones.

(\*) Recibida: noviembre de 1998

### Abstract

According to Spanish grammar handbooks, nominal groups conforming the direct object in a sentence take the preposition *a* when it refers to people or any referent having the feature [+determined]. In this work, to establish if this rule is systematically followed in the variety of current Spanish spoken in Mérida, we studied samples from the sociolinguistic corpus of Mérida. Moreover, we took into consideration administrative documents from the Province of Mérida during the XIV and XVII centuries to determine its establishment in this language variety. After evaluating the data from the corpus, we found the following tendencies: 1) the feature of *personality* and *determination* are not the linguistic elements that can influence the presence of *a* before direct object; 2) in the Spanish dialect of Mérida, there is a certain variation (between presence and absence of preposition) which is considered in the grammar handbooks.

**Key Words:** Preposition, *a*, Sociolinguistic, Mérida

### 1. Introducción

La gramática normativa del español afirma, de manera consistente, que en los objetos directos que se refieren a persona, elemento personificado, o entidad determinada, se debe incluir la preposición *a* (ver, entre otras, Real Academia 1973, Alarcos 1994, Gili Gaya 1961). Se mencionan también, en estas gramáticas, algunas excepciones para este uso, como por ejemplo, el uso de la preposición en objetos de referente no humano que pueden producir ambigüedad con el sujeto (igualmente de referencia no-humana), como en los siguientes ejemplos:<sup>2</sup>

1. a. Favorece la codicia a la ambición
- b. Mató al elefante el tigre

<sup>2</sup> Debe notarse que estos ejemplos, tomados de Alarcos 1994, permiten la demostración de la ambigüedad por identidad del rasgo [-animado] (1a), o [-humano] (1b), pero también permiten mostrar que: 1. la definición del sintagma nominal puede determinar la presencia de la preposición; y 2. que el orden de los elementos podría también intervenir pertinentemente en la selección de la preposición ante el objeto directo pues, en ese mismo ejemplo, una oración como *el tigre mató el elefante*, podría no ser considerada ambigua.

Esta norma de anteposición de *a* al objeto directo humano y determinado, que parecía cumplirse regularmente en el uso del español, está presentando algunas variaciones pues es posible oír (o incluso leer) oraciones como las siguientes:

2. a. [usted sabe] de la labor que ellos realizan, de recoger esos niños que antes trabajaban en la calle (hablante merideña)
- b. Hay que grabar otros niñitos (hablante caraqueña)
- c. El hijo suyo lo mudé esta mañana (hablante tachireense)
- d. Asesinan dos monjas en Argelia (titular de *El Universal*, octubre 1994)
- e. La picada de escorpión puede matar un niño en 24hrs (titular de *El Nacional*, enero 1998).

En todos los casos anteriores, se cumple el doble requisito de personalidad y/o determinación, establecidos por la gramática para que un objeto directo determine la presencia de *a*, sin embargo, por alguna razón, los emisores de estas oraciones no han considerado pertinente o necesaria su inclusión.

En este trabajo nos proponemos describir el uso de la preposición *a* en ciertos objetos directos del español para tratar de establecer los valores funcionales de este uso así como los factores que podrían condicionar la variación en el español de Mérida.

### 2. Antecedentes

#### a. la tradición

Tal como mencionábamos en la introducción, la gramática tradicional establece un conjunto de reglas según las cuales *a* aparecerá encabezando el objeto directo.

Así, para los gramáticos del *Esbozo*, la preposición se emplea en el objeto directo según las siguientes reglas «predominantes» (Real Academia 1973:372-3, § 3.4.5):

3. a. con nombres propios de personas o de animales irracionales: *César venció a Pompeyo; Don Quijote cabalgaba a Rocinante;*
- b. con nombres propios que no sean de personas o animales cuando no lleven artículo: *He visto a Cádiz, aunque «en el habla usual de nuestros días son frecuentes los casos sin preposición: Conozco Colombia»;*
- c. con los pronombres que se refieren a personas, como en *lo busco a él, no conozco a nadie, aunque Busco [a] alguien para encargarle...;* y
- d. con nombres comunes de personas o de animales «que lleven artículo u otro complemento que los precise y determine de tal manera que en la mente del que habla vengan a convertirse en designaciones individualizadas equivalentes a las de los nombres propios; así: *Busco a mi criado; Busco al criado de Juan; He visto al Presidente del Consejo de Ministros».*

En otras palabras, la preposición se usará en objetos directos de referencia humana o sintagmas nominales determinados. Sin embargo, estas reglas no se aplican sistemáticamente, por lo cual la Real Academia debe establecer a continuación las excepciones para estas, y ello fundamentándose en los siguientes «principios»:

4. a. en los casos de humanización del referente, lo que incluye los complementos no-humanos de verbos transitivos que suelen presentar objetos directos de referencia humana, como en *llamar a la muerte* pues, según la Academia, «El grado de personificación que se atribuye al complemento directo decide en cada caso el empleo u omisión de *a*: estilísticamente no es lo mismo *temer la muerte* que *temer a la muerte; respetar la justicia* (como virtud) y *respetar a la Justicia* (como institución)» (1973:373-4);

b. nombres colectivos de persona «pero solo cuando la acción que denota el verbo se ejerce sobre los individuos» como en *conmover y deleitar a la plebe*<sup>3</sup> (1973:374); y

- c. cuando haya que evitar la ambigüedad.

Siempre según la Real Academia, deja de usarse la preposición (1973:374-5, §3.4.6., 2º):

5. a. con nombres no propios de persona cuando estos son objeto directo de un verbo que por lo general lo lleva de cosa (esto es, en el caso inverso a 4a) como en: *La escuela de la guerra es la que forma los grandes capitanes;* y

b. cuando haya que distinguir el objeto directo de otro que no lo sea y lleve *a*, como en *prefiero Barcelona a Madrid*. En casos como este, los gramáticos aclaran que si el objeto directo es nombre propio de persona «no puede omitirse la preposición, lo que suele hacerse entonces es construir el complemento directo junto al verbo y delante del indirecto, v.gr.: *Allí se daría orden de llevar a Dorotea a sus padres* (Cervantes, *Quijote*, I, 29)». La misma ambigüedad puede presentarse cuando ambos complementos, sin ser nombres propios, designan personas», como en *Ha sido forzoso dejar al enemigo en rehenes al conde*, y agregan que «Para resolver esta dificultad, es frecuente colocar el complemento directo junto al verbo y sin preposición, seguido del indirecto con *a*, y decir, p. ej.: *Ha sido forzoso dejar el conde en rehenes al enemigo; Recomiende usted mi sobrino al señor director».*

Así, la Real Academia se deshace en detalles y, en vez de lograr establecer las reglas de uso, de acuerdo con ciertos «principios» gramaticales, tal como proponían, consiguen solamente enumerar los casos excepcionales y dejan al estilo del hablante, o de su discurso, la decisión del

<sup>3</sup> Hay que notar que este ejemplo, de la Real Academia, hace aparecer este caso como excepcional a pesar de que, en el ejemplo, *la plebe* puede considerarse un sintagma nominal de referente [+humano] y característicamente [+definido] y, además, es muy probable que sean los verbos *conmover* y *deleitar* los que rijan este uso de la preposición.

Por su parte, para Andrés Bello «la preposición *a* se antepone a menudo al acusativo cuando no es formado por un caso complementario; y significa entonces *personalidad y determinación*» (1972:253, *subr. nuestro*). Bello plantea el asunto desde otra perspectiva, esto es, la preposición vendría a ratificar o establecer la «personalidad» y/o la «determinación» del referente codificado en el objeto directo y, sensatamente, afirma que

Como en esto de fingir persona o vida donde no existe, o mera materialidad donde hay vida o persona, no es dado poner coto a la imaginación del que habla o escribe, no puede menos de ser extremadamente incierta y variable la práctica de los mejores hablistas en estas dos excepciones. (1972:255)<sup>4</sup>

En contraste con la tradición, la reciente gramática oficial de la Real Academia, suscrita por Emilio Alarcos Llorach (1994), parte de la ambigüedad referencial como criterio y opina que «para deshacer el equívoco, se antepone la preposición *a* a la unidad que funciona como objeto directo» (1994:279). El equívoco, evidentemente, se plantea cuando ambos, sujeto y objeto directo, comparten un mismo rasgo (fundamentalmente los de animación o humanidad), de manera que imponen el «uso discriminador de *a*» para diferenciar las funciones sintácticas. Alarcos considera igualmente que es a partir de estos casos ambiguos que se generalizará el uso en la lengua en los objetos directos de persona o cosa personificada.

## b. la historia

En relación con esta idea de Alarcos, es interesante hacer notar que no es la primera vez en la historia de nuestra lengua que esta variación se presenta. Así, según Obediente 1997, en el latín hispánico, y por posible influencia osco-umbra, se empleaba la preposición *ad* en objeto directo de persona o ser personificado (1997:95); siempre de acuerdo con este autor, el régimen prepositivo de *a* en objeto directo se mostrará inestable en la Edad Media y se estabilizará en el español a partir del siglo XVI,<sup>5</sup> cuando.

<sup>4</sup> Se refiere a las excepciones que se producen por «personalidad ficticia» o «despersonalización».

El empleo, desde el latín hispánico, de la preposición *a* en el objeto directo referido a persona o cosa personificada, se generaliza, aunque aún quedan ejemplos de construcciones sin *a*, por ejemplo: *No disgustemos mi abuela* (Lope de Vega, *La fuerza lastimosa*, III, 18), *Llegó a Avila con harto deseo de conocer la Madre Teresa de Jesús* (Yepes, *Vida de Santa Teresa*, II, 24). (1997:358-9).

Igualmente, Ariza 1989 supone un origen protorromance, a partir de la forma *ad+acusativo*, que sería común a las lenguas derivadas, lo cual constata en el hecho de que el uso de preposición en objeto directo se encuentra, además de en español, en portugués, catalán, dialectos occitanos, entre otros, y, muy característicamente en el rumano (dacorromano) que antepone *pe* o *pre* al objeto directo de persona. Este autor revisa, cuidadosamente, las teorías sobre la formación del uso de preposición en objeto directo, con especial atención al español, y resume estas teorías como sigue:

6.
  - a. el origen del uso en la construcción *ad+acusativo*, construcción sustituta del dativo latino;
  - b. el carácter [+animado] y [+determinado] de este caso latino;
  - c. que la oposición sujeto/objeto de persona presenta en la base de comparación el rasgo [+agentivo]; y
  - d. que la determinación fue factor primario en el desarrollo preposicional y lo sigue siendo hoy (1989:216).

<sup>5</sup> Obediente también nos ha hecho saber (en comunicación personal) de la oscilación en el uso de la preposición en la Carta-relación de 1498 enviada por Colón a los Reyes Católicos (tercer viaje, llegada a Venezuela): *Indios que comen los hombres*, y en Cervantes (*El licenciado vidriera*): *La justicia, que tuvo noticia del caso, fue a buscar la malhechora*.

Todo lo cual, en su opinión, da pie para concluir que «el factor fundamental en la aparición de la preposición A de objeto directo es la DETERMINACION, siendo también importantes -casi concomitantes- las marcas de ANIMACION y de PERSONA» (1989:217).

De cualquier manera, es evidente que se trata de dos «movimientos» diferentes en la historia de la lengua: por una parte, en el Siglo de Oro, la variación que evidencia el cambio hacia la generalización y la estabilización del uso de la preposición en ciertos objetos directos, tal como señala Obediente; por la otra, en este tiempo, el cambio probable hacia la «desestabilización» en el uso.

### c. la teoría gramatical más reciente

Con el interés de explicar la gramática del español desde la perspectiva de la teoría generativo-transformacional, Marta Luján (1978) considera que las «reglas» establecidas por la gramática tradicional para dar cuenta del uso de la preposición *a* en objeto directo, son inadecuadas. Para la autora, estas reglas «tradicionales» se han establecido considerando el rasgo [animado] únicamente en el sintagma nominal objeto, o bien, algunas características del verbo que lo rige, mientras que, en su opinión, un análisis adecuado debe partir de la consideración de las restricciones de selección del verbo con respecto a la animación tanto del sujeto como del objeto.

Básicamente, la inadecuación que esta autora hace notar en las «reglas» propuestas por la gramática tradicional tiene que ver con el hecho de que, tal como señalábamos arriba, no hay un criterio que permita decidir, cabalmente, cuándo un objeto directo presentará o no la preposición en él pues, si los rasgos que deben tomarse en cuenta en el núcleo nominal del objeto directo son los de [humano] y/o [definido], entonces esta «regla» predice con certeza la presencia de *a* en (7a), pero no en (7b,c):

- |    |    |                                   |             |
|----|----|-----------------------------------|-------------|
| 7. | a. | vimos <u>a</u> tu hermano         | [+húm +def] |
|    | b. | no vimos <u>a</u> ningún amigo    | [+hum -def] |
|    | c. | el tábaro mató <u>a</u> l caballo | [-hum +def] |

Para evitar esta «indefinición» de la regla, Luján propone entonces: i) que se distinga, en primer lugar, la *a* «de acusativo» de aquella que puede denominarse «de régimen» (esto es, la preposición que se presenta sistemáticamente junto a ciertos verbos, tales como *controlar/renunciar/ceder + a*, del mismo modo que *soñar* rige *con*, o *depender* rige *de*); ii) que los rasgos que se aplicarán al nombre objeto, se apliquen igualmente al nombre sujeto. Lo que significa entonces que, para esta autora, la hipótesis fundamental para explicar el uso de la *a* «de acusativo» es la que afirma que esta aparece para deshacer la ambigüedad.

En la línea de la teoría gramatical generativo-transformacional y su aplicación al español, D'Introno 1979 no propone ningún criterio para determinar la aparición de la preposición en la estructura superficial y recurre, cuando es el caso, a los criterios propuestos por la gramática tradicional. Luján y D'Introno, proponen reglas transformacionales de inserción, la primera, o elisión, el segundo, para explicar cómo se presenta la preposición en la estructura superficial, la consideración de esas reglas, sin embargo, escapa de nuestros objetivos.

Desde la perspectiva funcionalista, Paul Hopper y Sandra Thompson 1980, al considerar los parámetros que permitirían caracterizar la transitividad de la oración (tales como número de participantes, telicidad, puntualidad de la acción denotada, modo del verbo, etc.) consideran que uno de estos parámetros debe ser la «individualización de la referencia en el objeto directo». Para determinar este parámetro, oponen, entre otros, los rasgos [ $\pm$ común], [ $\pm$ humano], [ $\pm$ definido],<sup>9</sup> según los cuales, un sintagma nominal [-común, +humano, +definido] sería más individualizado que otro que presentara los rasgos opuestos y, como individualizado, este sintagma nominal, en el rol de objeto directo, denotaría un paciente [+afectado], con lo cual la transitividad expresada en la oración sería mayor que en el caso de un paciente [-afectado] (por ejemplo, en el caso de un nombre común, abstracto, plural, no definido).

<sup>9</sup> Los rasgos que presentan Hopper y Thompson son los siguientes: [ $\pm$  común], [ $\pm$  animado] [ $\pm$  humano], [ $\pm$  concreto], [ $\pm$  singular], [ $\pm$  contable], y [ $\pm$  definido] (1980:253)

Cuando Hopper y Thompson consideran detalladamente cada uno de los parámetros, ejemplifican la individualización del sintagma nominal objeto, básicamente, con ejemplos del español, lengua que, según los autores «evidencia una limitación extrema al requerir que los objetos [directos] marcados con una *a* deban ser no solamente animados sino también humanos o humanizados y, además, referenciales, y no solamente definidos» (1980:256, *trad. nuestra*), lo cual ilustran con el siguiente ejemplo:

8. a. Celia quiere mirar un bailarín [-referencial]  
 b. Celia quiere mirar a un bailarín [+referencial]

#### d. el español de Venezuela

Entre los estudios que atañen directamente a nuestra lengua y, más específicamente, a la variedad venezolana, Alvarez y Barrios 1992 proponen un estudio comparativo del español de Caracas y Montevideo considerando la ausencia de la preposición en objeto directo e indirecto en ambas muestras del español. Se constata allí que los rasgos [animado] (especialmente [humano]) y [definido] determinan la presencia de la *a* en el objeto pero, también, que en algunos casos que cumplen con este requisito, la preposición no se presenta. Ahora bien, en este trabajo se consideran indistintamente los objetos directo e indirecto y no hay en él evidencias de la representatividad de esta variación pues solo se consideran los ejemplos de casos de ausencia de la preposición, aparentemente semejantes en ambos dialectos. Especial atención prestan las autoras a los ejemplos en los cuales el objeto (directo o indirecto) no solo no presenta la preposición sino que, además, ha sido desplazado a la primera posición en la oración, lo cual les permite concluir que «es posible considerar la preposición *a-transitiva* como una suerte de focalizador, cuyo uso, en los casos de topicalización, que hemos visto, pareciera hacerse innecesario, dado que la estructura sintáctica de por sí es una estructura focalizadora» (1992:481).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Debe notarse que esta hipótesis contradice lo que comentábamos en la nota 2 de este artículo, siguiendo los ejemplos de Alarcos 1994, esto es, que la ambigüedad puede presentarse en algunos casos por la variación del orden con anteposición del objeto directo que comparte rasgos de referencia con el sujeto, todo lo cual haría pertinente la presencia de la preposición.

Por su parte, Navarro (1993) también estudia la elisión de la preposición tanto en objetos directos como indirectos antepuestos al verbo. En su trabajo, Navarro analiza 1350 ocurrencias de ambos objetos y encuentra que, en estos casos, el 75.8% presenta la preposición mientras que en el 24.1% de los casos esta se elide. Considera igualmente Navarro la forma del sintagma nominal y establece que, en su muestra, cuando este se realiza como un pronombre de primera persona singular, *a* aparece en el 94.2% mientras que esta solo se presenta en el 52.9% (599 casos) cuando el objeto se codifica en cualquier otra forma. El dato más relevante para el trabajo que nos proponemos aquí es el relativo a la distribución de estas «otras formas» del objeto. Navarro encuentra que estos 599 casos se distribuyen como sigue: 484 casos de objeto indirecto, de los cuales el 53.1% presenta la preposición y el 46.9% la elide; y 115 casos de objeto directo, en los cuales se presenta la preposición en el 52.1% y no aparece en 47.8% de estos.<sup>8</sup> Navarro considera también el tipo de verbo que rige el objeto pero limita su observación a los objetos indirectos; igualmente, este autor toma en cuenta las variables extralingüísticas edad, sexo, escolaridad e ingreso y concluye que, de estas, únicamente la edad parece influir en la variación.

### 3. Metodología

#### a. el corpus

Para este trabajo se utilizó una selección de hablantes escogidos del *Corpus sociolingüístico de la ciudad de Mérida* (Dominguez y Mora 1995). De la muestra total, constituida por ochenta hablantes, se escogieron dieciocho, los cuales quedaron distribuidos como puede verse en el cuadro que se presenta a continuación:<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Con excepción de la forma del sintagma nominal y su función sintáctica, este autor no considera otras variables lingüísticas que podrían incidir en la variación, tales como las «clásicas» de humanidad y determinación.

<sup>9</sup> Para conocer los criterios de aplicación de las variables sociolingüísticas y la selección de los hablantes, ver Dominguez (1996)

cuadro 1. Distribución de los hablantes en el CSM.

		GG I	GG II	GG III
alto	m	MDA1MB	MDB1MA	MDD1MB
alto	f	MDA1FA	MDC1FA	MDD1FA
medio	m	MDA3MA	MDC3MA	MDD3MA
medio	f	MDA3FA	MDB3FB	MDD3FB
bajo	m	MDA5MA	MDB5MA	MDD5MA
bajo	f	MDA5FA	MDC5FA	MDD5FB

Esto es, nueve hombres y nueve mujeres, seis hablantes por grupo etario y seis hablantes por nivel sociocultural, lo cual mantiene la presencia de las variables sociolingüísticas que se incluyeron en la muestra general, ahora bien, en este trabajo solo tomaremos en cuenta las variables lingüísticas y dejaremos la consideración de la posible influencia de las variables sociolingüísticas para una próxima investigación. En adelante nos referiremos a los datos producidos por esta muestra como *Corpus Sociolingüístico de Mérida (CSM)*.

También, como parte del corpus de nuestra investigación, analizamos una muestra constituida por ocho documentos de carácter administrativo, escritos en la antigua provincia de Mérida, durante los siglos XVI y XVII (solicitudes de merced, encomiendas, visitas, etc.). Quisimos constatar, en estos documentos, si, tal como mencionábamos antes, ciertamente no es la primera vez que se presenta la variación en el uso de la preposición ante objeto directo en nuestra lengua. Nos referiremos a estos datos como *Corpus Documental de Mérida (CDM)*.

## b. la muestra

En el corpus así constituido se localizaron todas las oraciones simples (principales o subordinadas) en las cuales se presentaba la estructura (S)VO[léxico], esto es, una oración simple, con sujeto expreso o no, verbo transitivo en forma personal en el núcleo del predicado, seguido de un sintagma nominal con función de objeto directo, siempre y cuando este se realizara como un sintagma nominal léxico.

Estas estructuras se ficharon independientemente del orden de los elementos y del hecho de que este estuviera o no precedido de a.

En la localización de los datos en la muestra, consideramos que la variación no se presentaría en los siguientes casos:

a. objetos directos codificados pronominalmente (sea este pronombre fuerte, débil o relativo) como en *yo lo vi*; *yo lo vi a él!* (\*yo lo vi él); *yo vi una casa que compré*;

b. objetos directos clausulares, complementos de verbos de dicción o volición, como en *quiero que vengas*, *creo que estuvo allí*;

c. objetos directos «adverbiales» (ver Rojo 1990), esto es, los elementos locativos, modales o temporales que pertenecen a la estructura argumental del predicado, como en *yo entré a aquella casa*, *yo entré en aquella casa*;

d. los objetos directos del verbo *haber* «impersonal».

Como resultado de esta búsqueda se encontraron 1436 ocurrencias de la estructura (S)VO[lex] en el CSM y, de este número total de ocurrencias, se descartaron 266 pues presentaban un verbo transitivo de régimen preposicional con *a*, como por ejemplo: *atenerse a*, *acostumbrarse a* (ver Cano Aguilar 1981 y Moliner 1994) y consideramos que estos casos debían tratarse separadamente. Igualmente descartamos aquellos casos en los cuales resultaba imposible decidir cuál era la estructura oracional completa.

Así, la muestra para este estudio quedó constituida por 1170 ocurrencias en el CSM y 370 en el CDM y estas se clasificaron de acuerdo con las variables lingüísticas que se explican a continuación.

### c. las variables

1. Tal como se puso en evidencia en la revisión de los antecedentes, los rasgos [ $\pm$ animado] y [ $\pm$ humano] deben ser los más pertinentes para la consideración del fenómeno que nos interesa aquí. Estos rasgos fueron asignados a todos los objetos directos y a todos los sujetos de cada oración pues solo de esta manera podemos verificar la hipótesis recurrente de que la preposición aparece en los casos de ambigüedad en los cuales ambos sintagmas nominales pueden optar por la función sujeto.

2. También nos pareció pertinente, de acuerdo con la tradición, la consideración del rasgo [ $\pm$ definido] en el sintagma nominal objeto y consideramos que este es [+definido] cuando está determinado por un artículo definido, un pronombre demostrativo o posesivo, además de los casos en los que el núcleo sea un nombre propio; [-definido] es, entonces, un sintagma nominal encabezado por un artículo indefinido, el que presente cero en esta posición (en singular o en plural), los nombres en plural precedidos de un cuantificador y los pronombres indefinidos (*algo, alguien*), (ver DuBois 1980:208).

3. Como consecuencia de nuestra primera observación de los datos consideramos conveniente distinguir los objetos directos según se trataran del complemento del verbo *tener* o de cualquier otro verbo, pues los objetos de *tener* solo presentan la preposición cuando el sintagma se puede caracterizar como [+definido] además de [+humano] pues este segundo rasgo solamente no basta para determinar la presencia de *a* (ver Moliner 1994).

4. Se tomó en cuenta el estado de activación de la referencia y el tipo de información presentada en el sintagma nominal objeto (ver Chafe 1987 y 1994). En este caso consideramos como [+dado] el sintagma nominal cuya información ha sido ya presentada al oyente, o bien está presente en la situación compartida, y por lo tanto se supone que puede ser reconocida por el interlocutor; por el contrario, [-dado] es el sintagma nominal que introduce

información que no ha sido mencionada todavía en el discurso y que no está presente en la situación. Este rasgo, entonces, interviene en las suposiciones del hablante sobre el conocimiento del oyente y, por lo tanto, influye en el modo como este presentará lingüísticamente la información.

Las variables lingüísticas presentadas hasta aquí nos permitieron caracterizar el uso que nos interesa en los documentos históricos de Mérida (CDM), sin embargo, en la caracterización del uso actual, nos pareció pertinente considerar también el tipo de referencia que el hablante hace en el sintagma nominal objeto y, para ello, tomamos en cuenta dos rasgos pragmáticos (ver DuBois 1980 y DuBois y Thompson 1991), a saber:

5. [ $\pm$ identificabilidad], con dos variantes: [+identificable] es un referente que el hablante supone que el interlocutor puede relacionar con algún elemento de su conocimiento previo, mientras que [-identificable] es un referente que el hablante supone que su interlocutor no puede identificar.

6. [ $\pm$ genérico] y, entonces, definimos como [genérico] el sintagma que se refiere a una entidad o conjunto de entidades cuyos miembros pueden considerarse intercambiables, como en *a uno le empiezan a gustar las muchachas*; y [específico], el sintagma que hace referencia a entidades específicas, como en *ella adora a este niño*.

### 4. El análisis

Presentamos ahora los resultados de nuestro análisis y, en primer lugar, los datos obtenidos en el *Corpus sociolingüístico de la ciudad de Mérida*.

De las 1170 ocurrencias de la estructura (S)VO[léxico] en este corpus, revisaremos primero los datos relativos a la distribución de estas de acuerdo con el rasgo [ $\pm$ animado] del sujeto y del objeto.

cuadro 2. Distribución de todos los casos de acuerdo al rasgo [+animado] (CSM)

animado	A	%	cero	%	total
S+ O-			972	100	972
S- O-			57	100	57
S+ O+	37	28.9	91	71.1	128
S- O+			13	100	13

Como puede verse claramente en el cuadro 2, en la muestra analizada, la alternancia entre la presencia y la ausencia de la preposición solamente se da en los casos en los cuales tanto el sujeto como el objeto presentan el rasgo [+animado]. Estos resultados pueden interpretarse de varias maneras, a saber: i) que, de acuerdo con la gramática tradicional, solamente los objetos directos que comportan el rasgo [+animado] aceptan la presencia de la preposición; ii) que, de acuerdo con la hipótesis de la ambigüedad funcional entre los sintagmas nominales implicados, la preposición aparece solamente en los casos en los cuales también el sujeto comporta este rasgo; y iii) que, al ser así, únicamente en este contexto se presentará la variación.

Ahora bien, en estos casos, el rasgo [+animado] incluye el rasgo [+humano]. Distinguiamos entonces estos rasgos para comprobar cuál de los dos determina la presencia de la preposición y cuál de ellos fundamenta nuestra primera interpretación.

cuadro 3. Distribución de todos los casos de acuerdo al rasgo [+humano] (CSM)

humano	A	%	cero	%	total
S+ O-			997	100	997
S- O-			57	100	57
S+ O+	37	35.9	66	64.1	103
S- O+			13	100	13

El cuadro 3 no permite dudar sobre la relevancia relativa de los rasgos [animado] y [humano] como determinantes tanto de la presencia de la preposición como de la variación que la afecta. En efecto, en nuestros datos del CSM, la alternancia solamente aparece, en realidad, en los casos de objetos directos [+humanos] en concurrencia con sujetos que presentan este mismo rasgo.

Si comparamos ahora los cuadros 2 y 3, encontramos lo siguiente: los 128 casos en los cuales se presenta el rasgo [+animado], tanto en el sujeto como en el objeto (en el cuadro 2), se reducen a 103 casos de sujeto y objeto [+humano] (en el cuadro 3), esto es, una diferencia de 25 ocurrencias. Al comparar de nuevo los dos cuadros de resultados, encontramos que estos 25 casos se han desplazado todos (en el cuadro 3) a la casilla correspondiente a los sujetos [+humano] y objetos [-humano], que presenta ahora 997 ocurrencias frente a las 972 que aparecen en la primera casilla del cuadro 2 y, como puede constatarse en ambos cuadros, solamente aparece la preposición (y la variación) cuando ambos sintagmas nominales presentan el mismo rasgo semántico, específicamente, el rasgo [+humano].

Este movimiento uniforme en nuestros datos nos permite suponer que es solamente el rasgo [+humano], cuando se presenta en el sujeto y el objeto de una misma oración, el que determina la presencia de la preposición en el objeto y, además, que es solamente este rasgo el que, eventualmente, puede comprometer la [agentividad] del sujeto, con lo cual el uso de la preposición se hace pertinente; así, la hipótesis de la ambigüedad funcional entre el sintagma nominal sujeto y el objeto, se reduce a los casos en los cuales el rasgo presente en ambos es el de [+humano].

A la luz de los resultados presentados, consideramos conveniente continuar el análisis únicamente con los 103 casos de sujeto y objeto [+humano] y aplicar el resto de las variables que nos parecen pertinentes solamente a estos casos que representan, sobre la totalidad de la muestra, el 8.8%.

Con esta muestra reducida distinguimos entonces, en primer lugar, el tipo de verbo que se presenta en el núcleo del predicado, diferenciando solamente el verbo *tener* de todos los demás. Obtuvimos entonces los siguientes resultados:

cuadro 4. Sujeto [+humano], Objeto [+humano] y tipo de verbo (CSM)

	A	%	cero	%	total
tener	4	10.5	34	89.5	38
otros	33	50.8	32	49.2	65

De acuerdo con Moliner *tener*, como verbo transitivo, tiene la particularidad de que «lleva complemento sin preposición aunque sea de persona y no sea partitivo» (1994, tomo 2:1286-7) y este verbo presentará entonces objetos directos con *a* únicamente en ciertos casos, a saber, cuando el sintagma nominal sea, también, [+definido]. Esto es lo que sucede en nuestros datos, de los cuales tomamos los ejemplos siguientes:

9. a. [-def] ... y yo tenía un enamorado allá, era un policía (MDD5FB:339)<sup>10</sup>

b. [+def] ustedes tuvieron la fortuna que... usted tuvo a la abuela y al abuelo (MDB3FB:555)

En relación con el verbo *tener*, los resultados del cuadro 4 podrían hacer pensar que la presencia exigua de la preposición se debe a las razones que propone Moliner y acabamos de mostrar en los ejemplos, ahora bien, en la muestra también encontramos los siguientes casos:

10. a. ... pero como yo me salí cuando tuve mi primer hijo (MDC5FA:82)

b. mamá no quería que yo me casara porque... yo tuve mi primer hijo... (MDC5FA:151)

c. ... le doy gracias a Dios, bueno, tuve mi hijo ¿no? (MDB3FB:532)

d. yo tenía dieciocho años cuando tuve el primer muchacho... y yo era una muchacha buena (MDD5FB:328)

<sup>10</sup> Las cifras entre paréntesis corresponden al código que identifica al hablante y a la línea de la transcripción en la cual se localiza la oración citada.

en los cuales, dado el rasgo [+definido], la «regla» permite esperar la presencia de la preposición.

En lo que respecta a los otros verbos, según lo que hemos dicho hasta ahora estos deberían regir todos un objeto directo con preposición (puesto que tanto el sujeto como el objeto son [+humano]), sin embargo, cuando esperábamos encontrar un 100% de ocurrencias con preposición encontramos, por el contrario, un 49.2% de casos sin *a*,<sup>11</sup> como en los siguientes ejemplos:

11. a. bueno usted no no llegó... a conocer ese... teniente L. que era de la radio Universidad (MDD5FB:77)

b. y de pronto [ellos] ven una moniita pidiendo una cola [...] suben y ven la moniita que está dentro de la camioneta, la habían acabado de ver en la catedral (MDD3FB:294 y 300)

c. hacen fiesta y buscan el Niño [Jesús], se roban el Niño, y luego buscan un conjunto y... van a buscar el Niño (MDC1FA:254)

d. a las nueve de la mañana cantaban gloria... ahí y también tapaban los santos, ahora no es... así... (MDC5FA:342)

e. siempre las parejitas tratan de buscar otras parejitas (MDA5FA:384)

Debemos entonces considerar otra variable, esto es, los resultados relativos a la definición del objeto directo, para tratar de determinar la causa de esta variación o, en todo caso, deslindar mejor los rasgos que podrían afectarla.

<sup>11</sup> Nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Navarro 1993, quien reporta un 47.8% de objetos directos sin *a*; ahora bien, puesto que este autor no considera los rasgos (humano) o (animado) en el sintagma nominal objeto, no podemos compararlos efectivamente.

cuadro 5. Objeto [+definido] y tipo de verbo (CSM)

		A	%	cero	%	total
+def	tener	4/37 10.8%	40.0	6/66 9.0%	60.0	10
	otros	33/37 67.6%	59.5	17/66 25.8%	40.5	42
-def	tener			28/66 42.4%	100	28
	otros	8/37 21.6%	34.8	15/66 22.7%	65.2	23

Las cifras en este cuadro permiten, en primer lugar, corroborar la incidencia del rasgo [+definido] en la presencia o ausencia de *a* en los objetos directos del verbo *tener*: como puede verse, únicamente los objetos directos definidos presentan la *a* y, solo ellos, aceptan alternancia (ver ejemplos en 10). En relación con los demás verbos, el rasgo [+definido] que, junto al de [+humano] debería determinar la presencia segura de la preposición, lo hace solamente en el 59.5% de los casos, mientras que en el 40.5% restante la preposición no aparece. Por su parte, los casos de objeto [+humano -definido] se comportan de acuerdo con lo esperado pues el rasgo [-definido] puede determinar la alternancia.

Verificamos entonces la influencia que podía ejercer el rasgo [activación de la información], esto es, el estatus informativo del sintagma nominal en la relación con su referencia.

cuadro 6. Objeto [+dado] y tipo de verbo (CSM)

		A	%	cero	%	total
+dado	tener	4/37 10.8%	30.8	9/66 13.7%	69.2	13
	otros	25/37 67.5%	61.0	16/66 24.2%	39.0	41
-dado	tener			25/66 37.9%	100	25
	otros	8/37 21.6%	33.3	16/66 24.2%	66.7	24

Como puede verse en este cuadro, en relación con el verbo *tener*, además de [+humano +definido], el sintagma nominal objeto que acompaña a este verbo debe ser [+dado] para que la *a* aparezca en él. Los cuatro casos que encontramos en el cuadro 5, en la casilla de los objetos [+definido], son los mismos que encontramos ahora en la casilla de los objetos [+dado].

Por su parte, el resto de los verbos favorece la alternancia cuando el sintagma nominal es [-dado]. Si vemos las cifras en el cuadro 6 notaremos que cuando el objeto directo presenta los rasgos [+humano +dado] se favorece la presencia de la preposición (61%), mientras que, cuando el objeto se caracteriza como [+humano -dado], la evidencia de alternancia es mayor (66.7%).

Para determinar cómo podrían actuar los tres rasgos considerados hasta ahora, confrontamos estos resultados tal como aparece en el cuadro 7, esto es, consideramos la definición y la activación en los 65 casos de objeto directo con otros verbos en los cuales tanto el sujeto como el objeto presentan el rasgo [+humano].

cuadro 7. 65 casos con otros verbos, sujeto y objeto [+humano], distribución de acuerdo con la definición [d] y activación [D] del objeto (CSM)

	A	%	cero	%	total
+d +D	21/33 63.7%	61.8	13/32 40.6%	38.2	34
+d -D	4/33 12.1%	50	4/32 12.5%	50	8
-d +D	4/33 12.1%	57	3/32 9.4%	43	7
-d -D	4/33 12.1%	25	12/32 37.5%	75	16

Este cuadro deja ver cifras «diagonalmente opuestas», es decir, encontramos que, en los casos que sí antepone la preposición, un 63.7% de estos ocurre cuando el objeto presenta los rasgos positivos de definición y activación, lo cual, a su vez, representa el 61.8% de los objetos con esta caracterización; por el contrario, los objetos que se caracterizan como [-definido] y [-dado] aparecen, en un 75% de los casos, sin la preposición. Entre ellos, las cifras que representan a los sintagmas nominales en los cuales solo uno de los rasgos es positivo se reparten casi equitativamente entre la preposición y su ausencia. Así, estas cifras nos permiten pensar que, en efecto, el rasgo [+dado] determina, con mucho, la presencia de *a*.

Consideremos ahora los datos relacionados con el tipo de referencia que el hablante está tratando de establecer en su discurso, esto es, las cifras que muestran la actuación de los rasgos [identificable] y [genérico].

cuadro 8. Objeto [+identificable] y tipo de verbo (CSM)

		A	%	cero	%	total
+id	<i>tener</i>	4/37 10.8%	28.5	10/66 15.2%	71.5	14
	otros	23/37 62.2%	59.0	16/66 24.2%	41.0	39
-id	<i>tener</i>			24/66 36.4%	100	24
	otros	10/37 27.0%	38.5	16/66 24.2%	61.5	26

El cuadro 8 presenta los resultados de la consideración del rasgo [identificable]. Nos encontramos de nuevo allí con los cuatro casos de objeto directo de *tener* con *a*, esta vez en la casilla de los sintagmas nominales que presentan el rasgo [+identificable], solo estos antepone la preposición, todos los demás la eliden aún cuando, hay que notarlo, entre los objetos directos de *tener* sin la preposición hay algunos que también pueden caracterizarse como [+identificable], tal como aparece en los ejemplos presentados en 10.

En el caso de los demás verbos, una vez más la tradición gramatical nos hacía esperar que todos los objetos directos que pudieran categorizarse como [+identificable] se presentarían en la casilla de los objetos directos con preposición, sin embargo, encontramos allí solo el 59% de los casos. Esta cifra, que podría hacernos pensar que el rasgo es indiferente a la aparición o no de la preposición, debe interpretarse más bien como muy pertinente puesto que, como dijimos, no tendríamos por qué esperar alternancia o, en todo caso, no una alternancia tal que determinara la relación 59 *versus* 41 según se presente o no la preposición (respectivamente). Así, el rasgo, en efecto, parece determinar la presencia de la preposición pues, cuando el objeto se caracteriza negativamente con respecto a este rasgo, la tendencia de que *a* no aparezca alcanza un 61.5% (frente al 38.5% de objetos con *a*).

Ahora veremos que las cifras relacionadas con el rasgo [genérico] se comportan de manera similar a las que acabamos de considerar, esto es lo que puede verse en el cuadro 9.

cuadro 9. Objeto [+genérico] y tipo de verbo (CSM)

		A	%	cero	%	total
gen	tener			15/66 22.7%	100	15
	otros	14/37 37.8%	50.0	14/66 21.3%	50.0	28
esp	tener	4/37 10.8%	17.4	19/66 28.7%	82.6	23
	otros	19/37 51.4%	51.3	18/66 27.3%	48.7	37

En este cuadro, los casos de objeto directo de *tener* con *a*, siguen manifestando su obstinación al aparecer todos en la casilla de los objetos categorizables con el rasgo [específico] y, una vez más, los ejemplos presentados en 10 nos permiten evidenciar que no son todos estos objetos directos los que presentan la preposición.

Por su parte, los demás verbos permiten la distribución casi equitativa tanto cuando el objeto es [genérico] como cuando no lo es. Los ejemplos y las hipótesis de Hopper y Thompson 1980 nos habían hecho esperar que, al considerar la presencia de este rasgo, encontraríamos una clara tendencia a la presencia de *a* en los objetos directos caracterizados como [específicos], en cambio, nos encontramos con que apenas el 51.3% de los objetos directos es sensible a este rasgo y, además, que la tendencia contraria tampoco es cierta, esto es, que sea el rasgo [genérico] el que determine la presencia o ausencia de la preposición.

Consideraremos ahora los datos proporcionados por los documentos históricos de la ciudad de Mérida (CDM) y, en primer lugar, las cifras relacionadas con el rasgo [animación] tomado en cuenta tanto en el sujeto como en el objeto.

cuadro 10. Distribución de todos los casos de acuerdo al rasgo [-animado] en el sujeto y en el objeto (CDM)

animado	A	%	cero	%	total
S+ O-	9	2.9	304	97.1	313
S- O-			3	100	3
S+ O+	9	17	44	83	53
S- O+			1	100	1

Tal como dijimos arriba, se trata en este caso de un conjunto de documentos escritos en Mérida a finales del siglo XVI y comienzos del XVII, es decir, el momento en el cual, de acuerdo con los historiadores de nuestra lengua, comienza a aparecer la preposición en el objeto directo. El cuadro 10 nos permite evidenciar que, en efecto, el uso de la preposición apenas comienza pues, en el caso de las oraciones en las cuales tanto el sujeto como el objeto presentan el rasgo [+animado] esta apenas se presenta en el 17% de los casos. En este cuadro aparece también un 2.9% de casos de objeto directo con preposición en oraciones donde este se caracteriza como [-animado], como en los ejemplos siguientes:

12. a. vos dexeis a dicha scrivania de la ciudad de merida (AGI50:290)
- b. vos havemos por rescevido al dicho officio uso y exercicio del (AGI50:278)

Quisimos verificar entonces si, tal como sucede en el español actual, el rasgo pertinente, frente a [animación], era el rasgo [humano] del referente. Los resultados se presentan en el cuadro 11.

cuadro 11. Distribución de todos los casos de acuerdo al rasgo [+humano] en el sujeto y en el objeto (CDM)

humano	A	%	cero	%	total
S+ O-	9	2.8	309	97.2	318
S- O-			3	100	3
S+ O+	9	18.8	39	81.2	48
S- O+			1	100	1

Encontramos en estas cifras que solamente en cinco oraciones el rasgo [animación] deja de coincidir con el rasgo [humano], y que las cifras relativas a la presencia de la preposición se mantienen casi inalteradas. Como era de esperarse por la consideración de casos como los que acabamos de presentar en 12, sigue habiendo en este cuadro una cifra poco relevante que evidencia el uso de preposición cuando el objeto es [-humano], en contraste con el sujeto [+humano]. Ahora bien, la cifra más relevante muestra que, en efecto, cuando tanto el sujeto como el objeto pueden caracterizarse como [+humano], la preposición comienza a aparecer y alcanza, en la muestra, el 18.8%.

Para seguir los mismos procedimientos de análisis que utilizamos con los datos del español actual, consideramos en el CDM el tipo de verbo que rige la oración, a fin de determinar si este rasgo influye o no en la incipiente presencia de la preposición en el objeto directo.

cuadro 12. Solamente el verbo *tener* (CDM)

humano	A	%	cero	%	total
S+ O-			20	100	20
S- O-					
S+ O+			11	100	11
S- O+					

El cuadro 12 muestra que *tener* actúa consistentemente en la muestra y que tiende a rechazar la presencia de la preposición que, en efecto, no aparece nunca en los documentos junto a este verbo. Si consideramos la actuación de este verbo en el español actual y el hecho de que acepta objetos directos con *a* solo cuando estos se caracterizan como [+humano] y, además, [+definido], entonces podríamos pensar que, en la muestra, no se encuentran objetos directos de este tipo, sin embargo, como puede verse en el cuadro 13, esto no es así.

cuadro 13. Definición del objeto directo del verbo *tener*, todos sin preposición (CDM)

S+ O- humano	+def	4/20 20%
	-def	16/20 80%
S+ O+ humano	+def	3/11 27.3%
	-def	8/11 72.7%

De los 31 casos que se refieren en este cuadro, solo siete de ellos son definidos (el 22.5%) y, de estos siete, solo en tres casos (27.3%) se trata de oraciones con sujeto y objeto que comportan el rasgo [+humano], como en el ejemplo que se presenta enseguida:

13. *teneis en la nuestra corte vuestra muger* (AGI50:110)

los cuatro casos restantes pertenecen al grupo de oraciones con sujeto [+humano] y objeto [-humano], como en los ejemplos ya citados en 12.

En lo que respecta a los demás verbos, la preposición sigue apareciendo en los contextos de sujeto [+animado +humano] y objeto [-animado -humano], pero esto solo representa el 3% de las oraciones con esta caracterización; por su parte, las oraciones de sujeto y objeto [+humano] muestran una cierta presencia de la preposición, la cual aparece en un 24.3% de los casos. Esto es lo que puede verse en el cuadro 14.

cuadro 14. *Todos los verbos excepto tener (CDM)*

humano	A	%	cero	%	total
S+ O-	9	3	289	97	298
S- O-			3	100	3
S+ O+	9	24.3	28	75.7	37
S- O+			1	100	1

Como hemos podido mostrar hasta ahora, a pesar de la presencia de objetos directos con *a* que se caracterizan como [-animado], es el rasgo [humano], cuando se presenta en el sujeto y en el objeto, el que empieza a determinar la presencia de la preposición. Igualmente, hemos visto que la presencia del rasgo [definido] en el objeto directo, no influye en el uso de la preposición cuando el verbo que rige es *tener*. Así, debemos considerar la presencia del rasgo [definido] en las oraciones con otros verbos para determinar si, en efecto, en esta época, este rasgo ha empezado a influir en la presencia de la preposición.

cuadro 15. *Objeto [+definido] en las oraciones con otros verbos (CDM)*

humano		A	%	cero	%	total
S+ O-	+def	9	5	172	95	181
	-def			117	100	117
S+ O+	+def	9	47.3	10	52.7	19
	-def			18	100	18

Si consideramos el rasgo [definido] en los casos de sujeto [+humano] y objeto [-humano], encontraremos allí que, en efecto, los nueve casos en los cuales se presenta la preposición en el objeto, estos son definidos pero, igualmente, hay un 95% de los casos cuya definición no determina la presencia de la preposición. Por su parte, en los casos de oraciones con sujeto y objeto [+humano], la presencia de la *a*, que parecía determinada por el rasgo [humano], muestra que, en realidad, el rasgo que influye decisivamente en su presencia es el de la definición pues en el 47.3% de los casos los objetos [+definido] presentan la preposición; los siguientes son ejemplos de objetos directos con preposición y sin ella, caracterizados según el rasgo [definición]:

14. a. [+def] diego joven y diego lopez pretendian los dichos yndios (AGI10:89)
- b. [+def] los dichos jirajaras mataron a simon fernandez (AGI51:88)
- c. [+def] juan gutierrez tomo de mano del dicho alcalde al dicho yndio (AGI10:233)
- d. [+def] el dicho señor alcalde tomo por la mano al dicho muchacho francisquito (AGI50:328)

Consideraremos, por último, la influencia que puede tener, en la presencia o no de la preposición, el rasgo [activación de la información] en el sintagma nominal objeto *y*, al igual que en el cuadro 15, tomaremos en cuenta solamente los ejemplos con otros verbos.

cuadro 16. *Objeto [+dado] en las oraciones con otros verbos (CDM)*

humano		A	%	cero	%	total
S+ O-	+ dado	3	2.6	111	97.4	114
	- dado	6	3.3	178	96.7	184
S+ O+	+ dado	7	28.0	18	72.0	25
	- dado	2	16.7	10	83.3	12

Los datos que allí aparecen nos permiten pensar que, en efecto, también en el siglo XVII, la presencia de la preposición es favorecida cuando el sujeto y el objeto son [+humano] y este último es, también, [+dado], lo que no impide que encontremos en la muestra casos como los presentados en 14 donde, cumpliendo con la condición de ser objetos directos que presentan los rasgos [+humano], [+definido], y [+dado], la preposición no está presente.

## 5. CONCLUSIONES

Los datos del español de Mérida en los siglos XVI y XVII que acabamos de considerar nos han permitido evidenciar que, en efecto, en ese momento nuestra lengua estaba cambiando hacia la norma de inclusión de la preposición A en los objetos directos que presentan el rasgo [+humano] y, sobre todo, [+determinado] pues, como vimos, cuando este rasgo actúa conjuntamente con humano la preposición aparece en el 47.3% de los casos analizados. La cifra equivalente en los datos del español actual muestra una tendencia semejante, esto es, cuando el objeto es humano y definido aparece la preposición en el 59.5 de los casos mientras que el 40.5% no la presenta en ese mismo contexto. De tal manera que, como suponíamos al principio de nuestra investigación, se trata de dos momentos en la historia de nuestra lengua en los cuales se presenta el cambio: por una parte, en el siglo XVII, hacia la generalización y estabilización del uso, como sabemos, por la otra, en nuestros tiempos, hacia la «desestabilización» y «desaparición» en ciertos contextos, así, estamos considerando dos momentos en la historia de nuestra lengua en los cuales el movimiento es inverso.

En relación con la hipótesis de la ambigüedad probable por la concurrencia del rasgo humano en el sujeto y en el objeto, nuestros datos permiten pensar que la ambigüedad se elimina por otros medios textuales y no solamente sintácticos o semánticos (tales como tipo de verbo, rasgos [humano] o [definido]). La influencia del rasgo [+dado] en la presencia de la preposición podría evidenciarlo pues, cuando el referente está suficientemente establecido en el texto probablemente no es posible la ambigüedad entre los sintagmas

nominales en concurrencia por la agentividad en una misma oración. Ahora bien, quizá no sea solamente este rasgo el que influya en la presencia de la preposición y, si podemos establecer además otros rasgos que determinan la relevancia discursiva de la referencia codificada en el sintagma nominal objeto, probablemente encontraremos que estos actúan conjuntamente en la definición de la referencia y, con ello, influyen en la presencia de la preposición (o en la variación). En todo caso, esta es nuestra investigación en curso.

## Referencias Bibliográficas

- Alarcos Llorach, Emilio. 1994. Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alvarez, Alexandra y Graciela Barrios. 1992. Caracas y Montevideo, un estudio comparativo de la preposición «a» en dos muestras dialectales. En Actas del IV Congreso Internacional de «El español de América», tomo II. 477-483. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ariza, Manuel. 1989. La preposición A de objeto. Teorías y panorama. *Lexis* XIII,2. 203-22.
- Bello, Andrés. 1972. Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Caracas: Ministerio de Educación.
- Cano Aguilar, Rafael. 1981. Estructuras sintácticas transitivas en el español actual. Madrid: Gredos.
- Chafe, Wallace. 1987. Cognitive constraints on information flow. En Russell Tomlin, ed. *Coherence and grounding in discourse*. 21-51. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Chafe, Wallace. 1994. *Discourse, consciousness and time*. Chicago: University of Chicago Press.
- D'Introno, Francesco. 1979. *Sintaxis transformacional del español*. Madrid: Cátedra.

- Domínguez, Carmen Luisa. 1996. El habla de Mérida: un corpus de estudio. *Lengua y Habla* 1.2. 46-55.
- Domínguez, Carmen Luisa y Elsa Mora, coords. 1995. *Corpus sociolingüístico de la ciudad de Mérida*. Mérida: Universidad de Los Andes, Departamento de Lingüística. Mimeografiado.
- DuBois, John. 1980. Beyond definiteness: The trace of identity in discourse. En Wallace Chafe, ed. *The pear stories: Cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- DuBois, John y Sandra Thompson. 1991. Dimensions of a theory of information flow. University of California, Santa Barbara. Trabajo inédito.
- Gili Gaya, Samuel. 1961. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Hopper, Paul y Sandra Thompson. 1980. Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56.2. 251-299.
- Luján, Marta. 1978. Direct object nouns and the preposition «a» in Spanish. En S. Schmerling y C. S. Smith, eds. *Texas Linguistic Forum* 10. 30-52.
- Moliner, María. 1994. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Navarro, Manuel. 1993. Las construcciones del tipo *yo me parece* en el habla de Valencia. Manuscrito.
- Obediente, Enrique. 1997. *Biografía de una lengua*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Real Academia de la Lengua Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rojo, Guillermo. 1990. Sobre los complementos adverbiales. En Homenaje al prof. Francisco Marsá. 153-171. Barcelona: Universidad de Barcelona.

## La argumentación en su dimensión social, como fuerza ilocucionaria, de acuerdo a la teoría de Searle y Vanderveken (\*)

Dulce Yumar

*Escuela de Comunicación Social UCV*

### Resumen

El propósito de este trabajo es el de caracterizar la argumentación como un acto de habla, de acuerdo con los postulados de la teoría pragmática de Searle y Vanderveken, tal como se expone en *Foundations of Illocutionary Logic* (1985). Sobre la base del estudio de textos argumentativos de distinta naturaleza, generados fundamentalmente en el ámbito de la comunicación social, se intenta una determinación de las condiciones de adecuación del acto de argumentar, con miras a la descripción de los rasgos propios de la fuerza argumentativa. La identificación de tales rasgos permite perfilar algunos elementos de la competencia comunicativa, particularmente, aquellos que inducen al interlocutor a reconocer el despliegue de una estrategia argumentativa por parte del emisor.

**Palabras Claves:** Argumentar. Actos de habla. Textos.

### Abstract

The purpose of this work is the one characterizing the argument like a speech act, in accordance with the postulates of Searle and Vanderveken's pragmatic theory, just as it is exposed in *Foundations of Illocutionary Logic* (1985). On the base of study of argumentative texts of different nature, generated fundamentally in the environment of social communication, a determination of the adequacy conditions of the act is attempted of arguing with an eye toward the description of the features characteristic of the argumentative force. The identification of such features allows to profile some of the elements of the communicative competence, particularly, those that the hearer recognize the unfolding of an argumentative strategy on the part of the speaker.

**Key Words:** Arguing. Speech act. Texts.

(\*) Recibida: marzo de 1998.

Cuando un hablante se comunica verbalmente no sólo es capaz de construir frases con corrección gramatical y con un cierto sentido, lo que evidencia su competencia lingüística. También desarrolla una habilidad para darle pistas a quien lo escucha o lee acerca de qué pretende hacer con el lenguaje, porque con él además actúa. Es decir, el lenguaje es una forma de acción pautada convencionalmente, y enmarcada en procesos contextuales muy variados y complejos, cuyo conocimiento es asimilado por el usuario y expresado en su competencia comunicativa, que le permite calibrar la adecuación de su mensaje a esa complejidad contextual.

En este orden de ideas, la interacción comunicativa se perfila como un proceso de interinfluencias entre los usuarios del lenguaje. El lenguaje es un instrumento capaz de transformar el entorno, de afectar al otro. En el marco de estas consideraciones, el *acto de argumentar* se concibe como aquella acción social mediante la cual el emisor expresa una opinión, reforzada con ciertos argumentos de muy variada índole, con el propósito de influir en las opiniones del otro. En el presente trabajo se intentan esbozar los rasgos propios de la dimensión social, ilocucionaria, del acto de argumentar como un proceso puesto en práctica por un hablante con la intención de buscar adhesión a sus puntos de vista.

La *estrategia del acto de argumentar* se orienta a "transformar por medios lingüísticos el sistema de creencias y de representaciones del interlocutor", (Plantin Ch, 1990:146). De ello se deduce que la naturaleza de la interacción argumentativa es esencialmente de carácter dialógico, ya que el emisor diseña estratégicamente su discurso para afectar las opiniones del interlocutor.

### Competencia argumentativa

Ahora bien, esta suerte de diálogo que se entabla con las creencias del otro para afectarlas en un cierto sentido, lo cual define bien la intención del acto de argumentar, debe sustentarse en una competencia comunicativa particular, en una *competencia argumentativa* que fundamente la eficacia y la adecuación de este tipo de acción social y discursiva a las variables del contexto.

La *competencia argumentativa* se puede describir enmarcándola en la concepción que estudia los discursos como procesos y no como productos acabados. Esta concepción de la lingüística actual, fuertemente influida por la valoración de los procesos sociales y psicológicos que rodean tanto la producción, como la comprensión discursivas, se nutre también de un enfoque reciente: el Análisis Crítico del Discurso, (ACD) (van Dijk T. 1993. 1994. 1997). Este enfoque teórico-metodológico introduce un aspecto en la descripción que es vital en la caracterización del acto de argumentar: la cognición social.

Es importante destacar que el ACD se caracteriza por configurar un esquema de análisis triádico que vincula las estructuras propiamente textuales con las sociales, a través del puente de las representaciones sociocognitivas: es decir, los modelos compartidos por los usuarios del lenguaje en los procesos de percepción e interpretación de lo social. La interacción entre texto y contexto se realiza a través de los conocimientos socialmente compartidos, a través de la cognición social.

### La cognición social

La cognición social está constituida por los conocimientos sociales compartidos que influyen tanto en la producción como en la comprensión del acto de argumentar. La explicación de la dinámica de la cognición social la proporciona la noción de "modelo" que proviene de la psicología cognoscitiva. Un modelo es una representación sociocognitiva que almacenamos en la memoria a largo plazo. El modelo no es el texto, ni la realidad, es una representación autónoma del mundo registrada cognoscitivamente por el hablante.

Estas representaciones o modelos están determinadas por las experiencias del sujeto. En ese sentido, tienen un componente individual. Tenemos por ejemplo, una representación de lo que es un secuestro en general, pero en los últimos tiempos hemos registrado un tipo de secuestro particular, producto del incremento de la violencia en el país. Este tipo de secuestro es un evento con motivaciones distintas al secuestro clásico, tiene unos participantes y un escenario cuya representación nos ha llegado con las claves interpretativas de los medios masivos, en especial la televisión.

Este modelo del evento lo tenemos registrado con unas ciertas actitudes que derivan opiniones al respecto, que se pueden orientar hacia la comprensión o el rechazo de los procedimientos policiales o periodísticos, por ejemplo. Las opiniones son el resultado de procesos valorativos del hablante que reflejan también su identificación con los valores de su grupo de referencia, constituyen conocimientos y valoraciones compartidos socialmente.

Como señala van Dijk (1988:146) las actitudes tienen un componente individual pero son fundamentalmente de raigambre social porque son compartidas y reforzadas por los grupos de pertenencia social y cultural. Ellas incorporan al sistema de valoraciones del individuo conocimientos sociales compartidos por esos grupos, referidos a hechos o a problemas que los afectan. Según este mismo autor, las actitudes se integran en una estructura jerárquica de opiniones generales que funcionan como mecanismos de percepción e interpretación de lo social, como expresión de la cognición social de los grupos que afecta las valoraciones del individuo en relación con determinado problema o tópico. La cognición social básica es la ideología, ya que ella organiza esa estructura jerárquica de las actitudes grupales que se expresa en sus opiniones, en sus argumentaciones.

En la concepción del ACD, la ideología es considerada como el marco organizativo básico de la cognición social, que imprime coherencia a las opiniones y actitudes de los individuos al establecer su correspondencia con los modelos compartidos socialmente por los grupos sociales con los que estos individuos se identifican. La ideología es una suerte de sistema de control de las cogniciones grupales, base organizativa de sus opiniones y actitudes. En la ideología de un grupo se encuentra una selección y una jerarquización de valores socioculturales que se expresan en los modelos que podemos encontrar en los significados discursivos, por ejemplo, y que son expresión de los procesos de autoidentificación que efectúan los grupos.

Ahora bien, si se ha planteado que en el acto de argumentar el emisor entabla un diálogo estratégico con el receptor para afectar sus opiniones, sus representaciones, indudablemente que este intercambio se enmarca en un proceso donde tienen especial importancia los modelos o conocimientos compartidos, tanto por los interlocutores, como por sus grupos de referencia; es decir, es un intercambio cuyo contenido - las opiniones intercambiadas y reforzadas por argumentos - es de naturaleza sociocognitiva

De tal manera que el *acto de argumentar* se ve determinado por la cognición social tanto en el momento en que es producido por un emisor, como en la comprensión por parte del interlocutor o audiencia. En ambas circunstancias se pone en juego la dinámica de la cognición social, de los modelos.

En la ejecución de un *acto de argumentar*, los modelos de los eventos, de los hechos, se manifiestan en los significados del discurso, (van Dijk, T. 1990: 158). Es decir, los significados presentes en los discursos provienen de los modelos que posean los usuarios del lenguaje. Igualmente, si esos significados, referidos a ciertos eventos, están acompañados por valoraciones específicas, también se reflejarán en esos significados, en los esquemas valorativos, en las opiniones manifestadas.

### El modelo del contexto

Es importante destacar que esta teoría de los modelos que propone van Dijk en el ACD, no se reduce a la determinación de los modelos presentes en el nivel semántico del texto. Por el contrario, incluye toda una configuración de la interacción entre texto y contexto desde la perspectiva del texto visto como un proceso y no como un producto acabado. En este sentido, se configura una visión amplia del proceso discursivo que abarca tanto la producción como la comprensión del texto. Es decir, se esbozan las estrategias de la producción por parte del emisor, así como las de comprensión por parte del receptor, en el marco de un juego de interinfluencias pautadas por los conocimientos compartidos social y culturalmente, lo que en el fondo es una suerte de caracterización de la *competencia comunicativa*, tanto al emitir como al recibir un mensaje.

En esta compleja configuración de la manera estratégica como se produce un discurso para lograr afectar al otro, para adecuarlo al contexto, tiene importancia capital el conocimiento, o modelo, del tipo de discurso que se deba crear en determinada circunstancia. La *competencia argumentativa*, expresión específica de la *competencia comunicativa*, le da pistas al hablante acerca de qué tipo de discurso, qué modelo de discurso, se debe producir de acuerdo a la valoración que se haga del contexto en sentido amplio, lo que incluye una variada gama de aspectos que van desde lo que se supone que

opina el otro, hasta lo que se puede arriesgar a decir en ciertas circunstancias.

De lo anterior se puede inferir que todo este proceso es controlado por el modelo o representación que tengamos del contexto, el cual es el mecanismo rector que hace factible la adecuación discursiva y evidencia la competencia argumentativa del usuario de la lengua, ya que posibilita la adecuada interacción entre texto y contexto. Este modelo del contexto lo orienta acerca de qué hechos u eventos destacar, qué eventuales inferencias son factibles, en conclusión: cuáles argumentos son más adecuados a la situación. Evidentemente que esto incluye también una valoración de quién es nuestro interlocutor, qué sabe, en qué cree, cuáles son sus actitudes en relación con lo que queremos argumentar, y si tiene o no opiniones al respecto.

Es importante destacar que la función controladora que este modelo contextual efectúa en relación con la producción discursiva, puede identificarse con la cumplida por las condiciones de adecuación exigidas en la enunciación de un acto de habla, tal como establece J. Searle (1985) y que constituyen el fundamento de la caracterización de una determinada fuerza. Este modelo influye en la selección que el hablante hace de las valoraciones u opiniones sobre un modelo de un evento o hecho en particular, así como en el modelo o tipo de texto que resulte adecuado a la situación. De tal manera que el usuario posee un conocimiento selectivo con el cual sabe cómo actuar argumentativamente. Es decir, el modelo del contexto cumple la misma función que las condiciones de adecuación: orientar y determinar nuestra competencia argumentativa, que se puede, entonces, definir como el resultado de la adecuación que el emisor hace de su acto de argumentar a las exigencias de la situación comunicativa, a las variables del contexto.

M. K. L. Halliday (1982) también teoriza acerca de esta determinación de lo contextual sobre lo discursivo. En tal sentido, sostiene que la situación social o campo en el cual se verifica el discurso incide en la selección que el hablante hace de los componentes semánticos ideacionales, de los significados del texto.

Ahora bien, según Searle y Vanderveken (1985) el emisor es también capaz de imprimirle a su discurso un segundo nivel de significación, que no es un agregado al anterior, sino que está contenido en él, con el cual le da pistas al receptor del mensaje acerca de qué está haciendo con sus

palabras y qué espera que él haga al respecto, lo que se denomina fuerza ilocucionaria. Si se dice por ejemplo:

-Lo que ocurrió en Terrazas del Avila no es un secuestro, sino una captura de rehenes, para lo cual está tipificado un procedimiento policial específico.

El receptor de este enunciado descontextualizado sólo es capaz de captar el componente informativo, en el marco de una terminología policiaca especializada. Por ello se podría inferir que quizás se dijo con el propósito de corregir su uso por impropio. Pero resulta que su empleo obedeció a otra circunstancia que no fue precisamente normativa. Este enunciado fue dicho por un psicólogo de la Policía Técnica Judicial, especialista en mediaciones con los delincuentes en situaciones de captura de rehenes, y fue planteado con el propósito de argumentar a favor de la actuación policial en el llamado secuestro de Terrazas del Avila, una urbanización caraqueña donde ocurrió este lamentable hecho, que terminó con la muerte de dos personas. El psicólogo lo dijo para refutar en concreto la crítica que se le hizo en un programa de opinión televisivo. Se le objetaba improvisación policial y desconocimiento en el manejo de este caso.

Como puede observarse el segundo nivel de significación al que aludíamos, y que Searle y Vanderveken (1985) denominan fuerza ilocucionaria, es un nivel de significado que solamente es factible captar en el marco de una interacción social. En tal sentido, el enunciado del psicólogo se erige en un argumento de autoridad debido a su conocimiento y experiencia. Según él, el procedimiento de la policía en el caso de Terrazas del Avila estuvo apegado a las normas tipificadas para la captura de rehenes. Con esto intenta justificar lo sucedido, darle peso a su argumentación, adecuarla al contexto de una situación formal que le exige exponer criterios profesionales ante un panel de periodistas.

#### La fuerza ilocucionaria del acto de argumentar

Según Searle J. y Vanderveken (1985) una parte muy importante la define la fuerza de los cinco actos de habla tipificados en su teoría, depende de su adecuación al contexto. Este planteamiento que establece

una dependencia entre la fuerza contenida en los actos de habla y el contexto, acentúa su carácter convencional, de apego a ciertas pautas denominadas condiciones de adecuación.

La teoría de la fuerza ilocucionaria describe una suerte de conocimiento intuitivo del usuario de la lengua muy condicionado culturalmente, que le permite, por ejemplo, saber que un argumento de autoridad requiere de un emisor con conocimiento y rango para efectuarlo. También sabe que no podría hacer aserciones sin tener la convicción de su veracidad, y sin verificar que el otro las desconoce.

Lo que caracteriza una fuerza ilocucionaria determinada depende de sus condiciones de adecuación al contexto. En la teoría searleana son siete los aspectos que definen una fuerza ilocucionaria. A continuación se presenta una reflexión personal que intenta asociar esos siete componentes de la teoría de la fuerza a una caracterización de la argumentación como acto de habla, en su dimensión social.

### 1-Punto ilocucionario

El punto ilocucionario de una fuerza está constituido por el propósito del emisor al manifestar un acto de habla. Si nos preguntamos qué propósito persigue un emisor cuando argumenta, sería importante recordar que previamente se destacó el carácter dialógico y estratégico del *acto de argumentar*, y que esto, en el fondo, diseña una interacción directa con el interlocutor con la finalidad de transformar su sistema de creencias, sus representaciones sociocognitivas. Y ¿cómo hacerlo sin ser rechazado?, ¿cómo llegarle al otro sin que lo interprete erradamente? Todas estas interrogantes forman parte de la descripción de la acción social que se persigue con este acto. En tal sentido, por el carácter estratégico y dialógico antes señalado, el propósito central del *acto de argumentar es persuadir*.

La relación entre argumentación y persuasión se remonta a la Retórica clásica. En el mundo antiguo, la Retórica se concebía como un arte que sistematizó, por vez primera en la historia de la cultura occidental, el conjunto de instrucciones para producir discursos públicos con propósitos persuasivos. Tradicionalmente, se ubica su aparición en el siglo V a C. El

primero que la pone en práctica es Corax, en la ciudad siciliana de Siracusa. Luego, a través de su discípulo Tisias, llega a la Grecia antigua. Allí la Retórica es desarrollada inicialmente por los sofistas, que ven en ella un mecanismo fundamentalmente utilitario destinado a seducir al otro, a dominarlo por medio de la palabra sin que medie postura moral alguna, ya que tiene más importancia la eficacia del discurso que la verdad en él contenida.

Aristóteles (siglo IV a C.) logra dignificar la Retórica al establecer que la persuasión persigue la verosimilitud, que se logra por medio de las pruebas, los argumentos. Para él la Retórica se refiere a "la facultad de conocer en cada caso aquello que puede persuadir (...). Se persuade a los oyentes por medio del discurso cuando demostramos lo verdadero o lo verosímil sobre la base de lo que en cada caso es apto para persuadir" (I, 1: 43-44). De esto destacan dos cosas: 1- la búsqueda de lo que "en cada caso" puede servir a la persuasión, nos remite al sentido de la Retórica como mecanismo de sistematización de la producción textual para hacer el discurso eficaz. 2- También significa una consideración distinta del receptor, al que hay que intentar demostrar lo verdadero o lo verosímil.

Estos antecedentes, y la manera como ha ido evolucionando hasta hoy la percepción de la persuasión, proporcionan paradójicamente dos interpretaciones distintas derivadas de su uso social y discursivo: una negativa que se fundamenta en la defensa del yo individualizado, que postula su libre albedrío y se niega a ser manipulado persuasivamente; la otra positiva que la presenta como un mecanismo esencial de la vida de hoy. Según Bellenger, I. (1992: 4) la cultura actual se caracteriza por la agresividad y la competencia, y la persuasión se erige en "una práctica de comunicación 'calculada' en función de un resultado". Resultado que se orienta hacia el logro de ciertas metas individuales pautadas por un mundo altamente competitivo donde resulta capital saber persuadir al otro.

Persuadir es la acción social que perfila perfectamente la naturaleza estratégica del acto de argumentar. *Persuadir* contiene en su significación algo de la sutileza e inteligencia que hay que manifestar para intentar afectar de alguna manera el sistema de creencias del receptor sin ser rechazado. Sutileza e inteligencia en las que no tiene cabida la fuerza de la orden, la amenaza o la prescripción, que son actos de habla absolutamente contrarios al de persuadir. Es por esto que Bellenger, I. (1992) considera que los



y Reboul, O. (1991) tienen otras concepciones. El primero, al hacer una tipologización de la argumentación, incluye la científica; en tanto que el segundo habla de elementos demostrativos en las argumentaciones. Esto último es bastante evidente en algunas estrategias publicitarias que utilizan el efecto demostración de la ciencia, como es el caso de ciertas cuñas de detergentes elaboradas sobre la base de discursos parecidos a las experimentaciones científicas, para demostrar la eficacia del producto ante testigos.

Si se avanza hacia el medio del eje que estamos describiendo se encuentran actos con la finalidad de convencer. Al igual que al demostrar en este acto se insiste en una coherencia de carácter lógico con la intención de darle la fuerza propia de lo racional, de lo indiscutible. Para Reboul, O. (1991: 5) "convencer es hacer comprender", lo que dice mucho de la búsqueda de racionalidad de los textos que comparten este propósito, como los editoriales, artículos de opinión, etc., en los cuales el registro y los tipos de argumentos cuasi-lógicos acentúan este carácter.

En el otro extremo del eje se encuentra el sugerir, la forma de persuasión más sutil que tiende incluso a desdibujar propósitos y emisores del discurso, en un juego de implícitos y dobles sentidos de toda suerte. En estos casos, *el acto de argumentar* se tiende a consolidar por vía de lo afectivo emocional, se apela no a lo racional del receptor, sino a sus emociones. Estrategia de mucho éxito en la publicidad que esconde su propósito comercial e incita a imitar modelos. No se dice, por ejemplo, fume "Belmont", pero muy sutilmente se estimula la imitación de los jóvenes de esta cuña que, entre otras cosas, fuman. Igualmente, la argumentación de las crónicas de opinión tiene algo de este enfoque, especialmente por el carácter indirecto de la argumentación, en la cual no aparece el autor sino, por ejemplo, la tía tal que cuenta una anécdota curiosa e irónica en la cual hay que leer entre líneas para saber qué se argumenta.

En este último caso es interesante destacar que el lector logra recuperar lo no explicitado y captar el verdadero sentido del discurso, precisamente porque comparte con el autor muchos de los modelos contenidos en los significados, y porque es también capaz de comprender el modelo y las valoraciones que el texto propone al intentar persuadirlo.

## 5- Modo de logro

Este punto lo hemos dejado para el final por cuanto alude a las complejas relaciones entre los participantes del *acto de argumentar*. Involucra, pues, diversos aspectos que tienen que ver con la naturaleza comunicativa y dialógica de este acto. En este aspecto se toman en consideración las actitudes que asume el *emisor* del acto, quien está consciente de que argumenta para un determinado *receptor* y que debe actuar en consecuencia. En el fondo esto significa que está consciente del carácter estratégico de la *persuasión*. Sentido estratégico que implica, incluso, considerar que la propia imagen es un mecanismo persuasivo (*ethos*). Mecanismo quizás agotado hasta el cansancio en la argumentación política.

Los rasgos antes señalados nos evidencian que necesariamente debe existir en el *emisor* una voluntad para argumentar, pero también - y fundamentalmente - que lo comunicado en su mensaje sea parte de sus creencias, de sus valores, es decir, de sus modelos. Por tanto, lo asume con una cierta convicción. Esta mezcla de voluntad y convicción debe ser reforzada con el conocimiento del interlocutor, de las variables de la situación en la cual interviene, de la naturaleza del discurso que es necesario construir para *persuadir* en cada caso. En suma, toda la compleja red de elementos materiales e inmateriales que un argumentador despliega para poner en práctica su competencia argumentativa.

## 6- Condiciones preparatorias

A la hora de argumentar, no basta con decir lo que opinamos al respecto de determinado tópico, es necesario - en ciertos casos - dar razones que legitimen nuestros puntos de vista. Precisamente, este proceso de legitimación es también expresión del conocimiento que el *emisor* pueda tener de las ideas admitidas socialmente. Es decir, los conocimientos compartidos socialmente, los modelos "preferidos".

Los modelos, y sus soportes axiológicos, están en la base de la dinámica del *acto de argumentar* (Yumar, D. 1994), estratégicamente partimos de los modelos aceptados para intentar hacer pasar los nuestros. No basta, pues, con demostrar conocimiento acerca de los hechos sobre los cuales argumentamos, también debemos sopesarlos considerando los

valores admitidos, los modelos "preferidos"

Las condiciones preparatorias se circunscriben a las suposiciones que el *emisor* hace acerca de los conocimientos, opiniones y actitudes del *receptor*, y que nosotros hemos relacionado con la noción sociocognitiva de modelo, en tanto que conocimiento compartido socialmente por los participantes del acto. Este aspecto se vincula un tanto con la relación de papeles entre los participantes, que Halliday, M. (1982) identifica con la categoría tenor, al describir el contexto.

Así, al producir *un acto de argumentar*, el *emisor* diseña una estrategia -pautada por el modelo del contexto- que se centra en una serie de suposiciones sobre el *receptor*. Suposiciones cuya estimación es fundamental para la adecuación y eficacia persuasiva del *acto de argumentar*. Si recordamos el ejemplo previo del psicólogo, éste utiliza ese argumento porque representa un argumento de autoridad que legitima sus puntos de vista ante un panel especializado, constituido por criminólogos y periodistas de sucesos. Esto obedece, en parte, a que el público televidente espera una opinión calificada de un experto en estos hechos.

Igualmente, es importante considerar que el argumentador parte de la suposición de que el receptor no comparte plenamente sus criterios, y que efectivamente no podrá hacerlo si él no se los comunica. Aspecto que remite a la esencia polémica del *acto de argumentar*. Todo este proceso describe también la naturaleza esencialmente dialógica del acto de argumentar, en el cual el *receptor* tiene un papel fundamental en su diseño. El es activo, puede recibir el discurso, concederle razón o no a quien lo emite o adherir a su planteamiento, (Grize, J. 1990:41). De esta actividad se desprende un fenómeno de intertextualidad por demás interesante, que da origen a pro-discursos o concesiones al mismo, o bien a contra-discursos o refutaciones que dan cuenta de la dinámica de la argumentación y de su papel en la cognición social, en la construcción de los modelos "preferidos" socialmente.

La interacción entre texto y contexto, anteriormente descrita, implica también la manera como el discurso se constituye lingüísticamente. El modo, en la categorización contextual de Halliday, M. (1982), alude a la configuración textual en términos de su coherencia. Esta coherencia depende de la adecuación a las variables del contexto antes descritas: la situación

y las relaciones entre los interlocutores, pero también es inherente al texto en sí mismo, a su organización de acuerdo a su estructura genérica, pauta por el modelo del texto que resulta adecuado, así como en relación con su propia estructuración interna.

### 7- Condiciones de contenido

En el desarrollo previo, se han delineado algunos de los elementos que configuran el modelo del contexto y la manera como éste realiza una labor de control central sobre la producción y la comprensión discursivas adecuadas y eficientes, lo que sencillamente describe la competencia comunicativa del usuario del lenguaje en acción. Ahora bien, la competencia argumentativa que evidencia un hablante al producir un *acto de argumentar* está condicionada también por la manera como logre darle coherencia a su discurso. En tal sentido, al actuar argumentativamente, el hablante tiende a fusionar conocimientos y valoraciones, o como dice Perelman, Ch. (1977): hechos y valores. Aspectos que se tienden a presentar como condiciones de contenido. De esta manera, el hablante va entretejiendo su discurso con estos elementos, disponiéndolos organizativamente en una suerte de coherencia interna que le da pistas al receptor acerca de qué está haciendo el emisor con sus palabras y en qué relación social y discursiva lo está involucrando.

Esta forma de coherencia que tiene que ver con la manera como se disponen los constituyentes de la materia discursiva argumentativa, nos da indicios de la competencia argumentativa de un hablante, el cual puede demostrar su impencia al no acompañar la presentación de hechos con valoraciones específicas, con opiniones. A la vinculación entre los elementos antes señalados, también se agrega una habilidad del hablante para disponerlos de acuerdo con ciertas estrategias racionales que tienden a hacer más verosímil el discurso. O por el contrario a imprimirle la verosimilitud propia de lo acontecido o de lo que lo representa, en estrategias centradas en lo real, por vía de la narración con función argumentativa. Es muy variada y heterogénea la manera como la materia discursiva del *acto de argumentar* se realiza lingüísticamente.

Como *receptores* de un acto de argumentar también somos capaces de percatarnos de este esfuerzo estratégico del *emisor*, por nuestra

propia competencia argumentativa nos damos cuenta de cuándo alguien, que interactúa lingüísticamente con nosotros, está desplegando toda una estrategia para darles validez a sus puntos de vista, a sus opiniones. Estrategias que, como hemos explicado, no se quedan en el terreno de lo verbalizado, sino que implican un cúmulo de conocimientos sociales, psicológicos, y de organización propiamente discursiva.

### Conclusiones

La pragmática brinda un instrumental teórico y metodológico que permite describir las distintas acciones sociales ejecutadas por medios lingüísticos: los actos de habla, convencionalmente pautados en la interacción humana. Argumentar es una de estas acciones cuyo complejo proceso de producción y comprensión discursivo hemos esbozado.

La teoría pragmática de los actos de habla postula una dependencia entre la manifestación discursiva de estas acciones y las variables del contexto que hacen que ellas sean adecuadas. Un discurso, visto como un acto de habla, es expresión de una fuerza ilocucionaria, de una determinada función social convencionalmente establecida. En el complejo mundo de las interacciones públicas o privadas se entreteje un sutil entramado de convenciones y reglas que configuran un conocimiento intuitivo en los usuarios del lenguaje, su competencia comunicativa.

En la teoría searleana, estas convenciones reciben el nombre de condiciones de adecuación, y tienen tal importancia que, en gran medida, lo que caracteriza la fuerza ilocucionaria de un acto, su significado funcional, depende de la determinación contextual que expresan estas condiciones de adecuación. Como señalamos, estas condiciones son un mecanismo de control de la producción discursiva. Ellas configuran una representación sociocognitiva almacenada como un conocimiento intuitivo, y al mismo tiempo convencional, en la memoria de los usuarios del lenguaje, un modelo del contexto que actúa como un mecanismo rector en los intercambios verbales.

En el caso de la producción de discursos argumentativos, este conocimiento es expresión de la competencia argumentativa de los hablantes, la cual se manifiesta cuando somos capaces de adecuar esos discursos a

las variables del contexto que constituyen aspecto fundamental en la configuración de la acción o función social que ejecutamos con este tipo de discurso.

De tal manera que para producir con eficacia un acto de argumentar resulta fundamental saber qué acción social convencionalmente pautada efectuamos con él., la acción o función social que persigue un emisor cuando argumenta es persuadir. Persuadir es el propósito comunicativo del acto de argumentar, su punto ilocucionario.

La identificación de este propósito de la argumentación se estableció desde la Retórica clásica. En la actualidad han cambiado aquellos reducidos escenarios aristotélicos: la asamblea, el tribunal, el foro, para dar cabida a múltiples situaciones donde se hace necesario persuadir al otro para que acepte nuestros puntos de vista, para que cambie sus representaciones, en un mundo cada vez más competitivo.

A esta apertura de los escenarios ha contribuido grandemente la masificación de la información y de la opinión en los medios de comunicación social, donde unos pocos - que tienen acceso a la palabra y a expresar sus opiniones - aspiran a afectar nuestras representaciones de los eventos, nuestros modelos, con múltiples actos discursivos de muy variada índole.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que no varían sólo los tipos de discursos argumentativos; varían fundamentalmente las estrategias para constituirlos. Precisamente, la persuasión es un tipo de acción social que exige un planteamiento estratégico. La acción de persuadir es contraria a la imposición, a forzar al otro para que acepte nuestros criterios. Para persuadir necesitamos estar conscientes de que entramos en el terreno táctico que implica construir un acto de argumentar, un discurso, con la fuerza de una convicción y con una estructuración-interna que lo haga verosímil, que permita que quien lo reciba acepte nuestros puntos de vista.

Esto implica la consideración de elementos materiales e inmateriales en el acto de argumentar. Los materiales aluden a los elementos tangibles: emisor- receptor, mensaje, situación comunicativa. En tanto que los inmateriales se refieren a la red de relaciones que se establecen entre los primeros. La consideración de todos estos elementos es lo que proporciona

un diseño integral de la naturaleza estratégica del acto de argumentar, con el propósito de persuadir.

La persuasión es la función social del acto de argumentar, su fuerza ilocucionaria. Perteneció a los actos directivos, pero es concretamente la acción social de persuadir. Acción estratégica en la que todos los aspectos estructurales, semánticos y funcionales del discurso coinciden estratégicamente para persuadir al interlocutor, a través de un estilo funcional en donde todos los elementos seleccionados por el emisor sirven a ese propósito, al adecuarse a las variables del contexto que constituyen las condiciones de adecuación.

Queremos insistir que la persuasión es la función global del discurso argumentativo, lo que van Dijk, T. (1983) denomina macro acto de habla. Es decir, la persuasión corresponde al aspecto funcional del discurso argumentativo desde la perspectiva de su conformación integral, como texto con una función social específica. Esto es fundamental, por cuanto es casi imposible considerar la argumentación como un acto de habla simple. Generalmente, hasta un breve argumento en la expresión oral está conformado por secuencias de actos de habla, entre los que destacan los que actúan como argumentos y conclusión. Tal es el enfoque de Ducrot y Anscombe (1983), por ejemplo.

Por lo demás, de la apreciación de textos diversos se puede constatar que la argumentación no se reduce a este tipo de relación racional, de eventuales inferencias que conducen a conclusiones que comprometen explícitamente a quien las establece. La argumentación como materia discursiva u orden discursivo toma cuerpo de muy distinta manera en la configuración textual. Es muy variada y heterogénea ya que puede aparecer implícitamente en las escenas narrativas de una crónica periodística al estilo Earle Herrera, Luis Barrera Linares o Igor Delgado Senior, articulistas de los diarios capitalinos. Puede asumir la forma de un diálogo imaginario con un personaje, a lo que nos tenía acostumbrado el genio dramático del desaparecido Cabrujas. En otros escenarios distintos a la prensa, asume la forma de preguntas y respuestas, que pueden conducir a un testigo a argumentar en su contra, como ocurre en los juicios orales cuando un abogado, para persuadir al jurado, pone en práctica las llamadas "preguntas del abogado del diablo". Igualmente una descripción puede también tener un propósito argumentativo.

En fin, la argumentación se manifiesta de manera directa o indirecta. Es directa cuando el emisor asume la responsabilidad en relación con las opiniones y razonamientos expuestos en el discurso. Es indirecta cuando el emisor disfraza sus opiniones con ciertos recursos dirigidos a captar una audiencia específica, como es el caso de una crónica humorística.

Hemos esbozado las estrategias concretas del emisor para producir su mensaje, su acto de argumentar. No obstante, es importante destacar el hecho de que en esas estrategias juegan papel fundamental aspectos menos concretos, de naturaleza cognoscitiva, y referidos fundamentalmente a un conocimiento intuitivo que el emisor tiene de su eventual receptor o audiencia para construir su discurso en función de él. Esto obedece a un aspecto conceptual muy importante que postula la pragmática y es aquel que establece que el significado de un discurso no está sólo en el emisor, sino también en el receptor y en el contexto que los rodea cuya estimación es fundamental para la adecuación del acto de argumentar, para que despliegue su juego táctico persuasivo, para que pueda cumplir su función social. Esto vendría a ser el resultado de la puesta en práctica por el emisor de una suerte de teoría sobre el otro, sobre el lector, lo que es esencial en la naturaleza persuasiva del acto de argumentar.

Ahora bien, obviamente que este conocimiento no se reduce al interlocutor, es fundamental conocer tanto la específica naturaleza de la situación comunicativa en que nos estamos involucrando al producir un determinado acto de argumentar, como las variables del contexto más amplio de naturaleza social donde se inserta la interacción en la que participamos. Todas estas variables conforman un modelo del contexto donde se realiza el acto de argumentar, cuya consideración es fundamental si queremos que sea eficaz, que demuestre nuestra competencia argumentativa al lograr persuadir al interlocutor o audiencia debido a la adecuación a la naturaleza estratégica de esta fuerza ilocucionaria.

## Referencias Bibliográficas

- Albadalejo, T. (1989) *Retórica*. Madrid: Síntesis
- Angulo R., L. (1990) *Dos estrategias retóricas en el periodismo de opinión*, Caracas U.C.V.
- Anscombre et Ducrot (1983) *L'argumentation dans la langue* Bruxelles: Mardaga
- Aristoteles (1966) *El arte de la Retórica*. Buenos Aires: Eudeba
- Armengaud, F. (1990) *La pragmatique*. Paris: PUF
- Austin, J. (1970) *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil
- Bachamann y otros (1981) *Langage et communication* Paris: Hatier
- Bellenger, L. (1992) *La persuasion* Paris: PUH
- Benveniste, E. (1966) *Problèmes de linguística général* 5é partie "L'homme dans la langue". Paris: Gallimard
- Bernárdez E. (1982) *Introducción a la Lingüística del texto* Madrid: Espasa-Calpe
- Bertuccelli, M. *¿Qué es la pragmática?* Barcelona: Paidós
- Berrio, J. (1983) *Teoría social de la persuasión* Barcelona: Mitre
- Dijk, T. A. van (1983) *La ciencia del texto*. Buenos Aires : Paidós
- \_\_\_\_\_ (1988) El discurso y la reproducción del racismo en *Lenguaje en Contexto* n° 1

- \_\_\_\_\_ (1990) *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós
- \_\_\_\_\_ (1993) *Racism and the press*. Routledge: Londres.
- \_\_\_\_\_ (1993) Principles of Critical Discourse Analysis en *Discourse & Society* n° 4
- \_\_\_\_\_ (1994) *Discurso, Poder y Cognición Social en Cuadernos de la Maestría en Lingüística* Universidad del Valle. Colombia
- (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós: Barcelona
- Escandell, M. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Antrophos
- Grize, J. (1990) *Logique et langage*. Paris: Ophys
- Halliday, M.K.L. (1982) *El lenguaje como semiótica social*. FCU : México
- Jacques F. (1979) *Dialogiques*. Paris: PUF
- Lyons J. (1977) *Semántica* Barcelona: Teide
- \_\_\_\_\_ (1981) *Lenguaje, significado y contexto* Barcelona: Paidós
- Martinez, M. (1994) *Análisis del discurso*. Cali: Fac de Humanidades
- Meyer, M. (1982) *Logique, langage et argumentation* Paris: Hachette
- Perelman, Ch. (1977) *L'Empire Rhétorique*. Paris: Vrin
- Plantin, Ch. (1990) *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé
- Reardon, K. (1983) *La persuasión en la comunicación* Barcelona: Paidós
- Sánchez, I. (1989) *Lingüística, gramática, pragmática*. Caracas: USB
- Sánchez, I. (1993) *Pragmática y lingüística del texto*. Taller del ENDIL, Caracas : IUPC

Sánchez, I. (1995) Austin y Searle: dos filósofos decisivos para la lingüística actual. En *Letras* Nos. 51-52: 231-243. Caracas

Sánchez, I. (1995) *Para una caracterización de los órdenes discursivos*. Caracas: Ponencia, I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso.

Searle, J. (1975) A taxonomy of illocutionary Acts en *The Philosophical Review* LXXVII U.S.A.

Searle, J. y Vanderveken (1985) *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge University Press

Schlieben, L. (1987) *La pragmática lingüística*. Madrid: Gredos

Reboul, O. (1991) *Introduction à la rhétorique*. Paris: PUF

Yumar, D. (1994) *Una aproximación al discurso argumentativo*. Caracas: Ponencia ENDIL

Yumar, D. (1995) *Los mecanismos de la argumentación en situación*. Valencia: Ponencia ENDIL

\_\_\_\_\_. (1996) *El acto de argumentar*. Trabajo de ascenso. Caracas: UCV.

\_\_\_\_\_. (1997) " El Discurso poder: análisis crítico de dos discursos del 4 de febrero de 1992" en *Comunicación: múltiples escenarios, diversas confrontaciones*. Caracas: UCV.

---

## Evento Comunicativo y Escritura<sup>1</sup> (\*)

---

Pablo Arnáez Muga  
UPEL-Maracay

### Resumen

La enseñanza de la lengua no puede estar circunscrita a la memorización de conceptos y normas gramaticales. El acto de escribir debe superar las prácticas de la plana, la copia y el dictado, para convertirse en un acto de interacción, de comunicación y de adquisición del conocimiento. El código escrito exige de los usuarios habilidades y destrezas que deben ser desarrolladas a partir de una situación determinada y ejecutadas en el acto de escribir. Dentro de esta concepción comunicativa de la lengua escrita se inscribe este trabajo el cual aborda el evento comunicativo, los factores que lo integran y su relación con la escritura en el aula. Se pretende reflexionar sobre la importancia de que, tanto el docente como el alumno, internalicen los factores retóricos de la escritura. Se propone la situación de aula como un escenario favorable para desarrollar la competencia redaccional de nuestros educandos.

**Palabras Claves:** comunicación, escritura, evento comunicativo

### Abstract

Language teaching can not be restricted to the memorization of concepts and grammatical norms. The act of writing is not only writing a word over and over again, copying and dictating, but it must be an interactive, communicative and knowledge acquisition process. The written code requires abilities and skill that should be devel-

---

<sup>1</sup>Este artículo amplía y desarrolla las ideas de la ponencia presentada en el XVI ENDIL. Universidad de Oriente. Nueva Esparta (UDONE). Octubre de 1997.

(\*) Recibida: mayo de 1998

oped by the users from a given situation and put into practice in the writing act. This paper is based on the communicative approach of the written language, described above, in which the communicative event, the factors that conform it and its relation with writing is in the classroom. This research also pretends to reflect on the importance that both, teachers and students, internalize the rhetoric factors of writing. Classroom setting is proposed as a favorable scenario to develop a better writing competence of our students.

**Key Words:** communicative, writing, communicative event

### Introducción

El sistema educativo venezolano está siendo cuestionado, entre otras razones, por las deficiencias que muestran los alumnos de los distintos niveles y modalidades en la apropiación y uso del código escrito. Tanto la comprensión como la producción de textos escritos han sido y son objeto de estudio, análisis y propuestas en la búsqueda de soluciones para subsanar las carencias escriturales de los educandos.

La escritura no sólo es el vehículo para comunicarnos con las demás personas del entorno (función prioritaria de la lengua), sino que se convierte en estrategia para el aprendizaje, en medio para aprehender el mundo interior y exterior y en herramienta para expresar el conocimiento de las cosas.

La escritura no es el calco o proyección mimética de la expresión oral, es un código con características propias y como tal exige del que lo usa el tener conciencia de un conjunto de factores que ayudan en la codificación del discurso escrito. También implica, como lo expresan Beaudichon y Vandeplass-Holper (1988, p. 186), "**una serie de análisis: análisis del referente o del mensaje para determinar las características distintivas (...); análisis lingüístico para garantizar una traducción en palabras que sea pertinente (...); análisis de la situación de comunicación (...) y análisis del interlocutor...**". Las relaciones interactivas entre el escritor, el texto y el lector, en la comunicación escrita, deben trascender la mera transcripción grafemática de referencias gramaticales y deben apropiarse de un conjunto de elementos que facilitan la elaboración del texto escrito.

Este trabajo se inscribe dentro de la concepción comunicativa de la lengua escrita y se pretende llamar la atención sobre la importancia que tiene el hecho de que docente y discente internalicen factores tales como: *forma y contenido del mensaje, ambiente, participantes, propósito, modo del mensaje, canal, géneros, reglas de interacción y normas de interpretación* y los pongan en práctica a la hora de elaborar cualquier escrito.

La base teórica que sustenta nuestro trabajo está asociada al interaccionismo y a la Etnografía de la Comunicación. La interacción social, tal como la considera Gallegos de Losada (1997), dentro de los postulados de Vigotsky, "**es fuente esencial y factor primario del desarrollo psicológico**" y requiere del pedagogo la mediación oportuna (ver Ríos, 1997) para propiciar situaciones y eventos comunicacionales en los cuales la lengua encuentre su realización; pero también exige del escritor una serie de destrezas cognitivas para saber advertir la situación comunicativa, ubicarse en el contexto verbal y extraverbal y lograr la meta comunicativa propuesta (ver Amáez 1997). Como complemento de lo anterior, la concepción etnográfica de la comunicación, desarrollada por Dell Hymes (1964, 1968, 1971, 1972, 1974, 1979 y 1984), nos permitirá acercarnos al componente lingüístico y analizar los elementos que configuran un evento comunicativo. Bauman y Sherzer (1974, p. 136) consideran que "**uno de los temas más fundamentales de la Etnografía del habla es la descripción de los actos, los eventos y las situaciones de habla.**" Y Hymes, dos años antes, había sugerido el estudio de las mismas unidades como elementos esenciales de la interacción comunicativa. Por **situación** se va a entender el contexto social en el que ocurre la actividad comunicativa: ceremonia religiosa, fiesta, clase, juicio en los tribunales, etc. El **evento** es una actividad de interacción comunicativa que se efectúa dentro de la situación. Cada evento implica comienzos y finales identificados con facilidad y en ellos se debe repetir una serie de patrones que los hace reconocibles. Además, cada evento expresa idea de conjunto al exigir una configuración caracterizada por el mismo tópico, los mismos participantes, la misma variedad lingüística, el mismo ambiente y las mismas reglas de interacción. Y el **acto** es una instancia comunicativa que requiere de una norma social y de una estrategia para la interacción. Como dice Saviile-Troike (1982, p. 30) "**es una**

**función interaccional simple, un enunciado referencial, una exigencia o una orden y puede ser verbal o no."**

A los efectos del presente trabajo, nos detendremos en el **evento comunicativo** por considerar que es en él donde se ponen en ejecución los distintos factores que lo configuran. Se valorará la escritura en situaciones formales de aula y se considerarán, dentro del acto de escribir, la situación de comunicación, la memoria a largo plazo (MLP) y el proceso de textualización (Cassany, 1995, p. 148-149), aunque para los fines de este trabajo se hará mayor hincapié en la situación de comunicación y su interrelación con la escritura en sí.

Nuestra disertación hará mayor énfasis en el análisis de los factores del evento comunicativo, mencionados anteriormente, y en la relación existente entre ellos y la escritura. Y se concluirá con unas consideraciones, surgidas del binomio previo *análisis/relación*, que pretenden generar una reflexión y una acción en todos aquellos que estamos involucrados en el hecho educativo y, principalmente, en los docentes de aula.

### **Factores del evento comunicativo**

A partir de los estudios etnográficos de Hymes, distintos han sido los autores que han considerado el evento comunicativo y sus componentes. Saville-Troike (1982) y Romaine (1984) los describen muy sucintamente; Tusón Valls (1993) y Amáez (1993) los analizan desde la perspectiva de su relación con la enseñanza de la lengua. En esta oportunidad, a partir de la clasificación que hace Dell Hymes, trabajaremos con diez componentes, estudiaremos su importancia, la relación entre cada factor con la escritura y la necesidad de tenerlos en cuenta a la hora de elaborar un texto escrito.

#### **1.- La forma del mensaje**

El hablante-escribiente de una lengua cuenta con un repertorio variado de códigos verbales (lenguaje hablado, escrito y mimico) y códigos no verbales (kinésico, gestual, proxémico, pictórico) para ser utiliza-

do en cualquier evento comunicativo y en el aula de clase. Ahora bien, al estructurar un determinado tipo de texto: examen, informe, investigación, monografía, carta, cuento, o al hacer uso de un orden discursivo: narración, descripción, exposición, argumentación (Sánchez, 1992) debemos acudir al código escrito como la forma más aceptada y cónsona para hacer perdurable el mensaje y para que el virtual lector interactúe con nosotros. Pero, al mismo tiempo, se debe plantear el cómo expresar los mensajes escritos, esto es, qué estrategias ideacionales, interpersonales y textuales utilizar para comunicar algo (Halliday, 1975). A través de la estrategia **ideacional**, el lenguaje se convierte en el vehículo que nos permite expresar las realidades concretas (procesos, objetos, personas, ...) y abstractas (cualidades, estados, ...) e interrelacionar los mundos interior y exterior del individuo. Con la estrategia **interpersonal** se posibilita la interacción entre los individuos y se actúa individual y socialmente manifestando los valores sociales, las actitudes y las estructuras socioculturales mediante la expresión lingüística. La estrategia **textual**, como lo manifiesta el mismo Halliday, **"es el conjunto de opciones merced a las cuales un hablante o un escritor puede crear textos, es decir, usar el lenguaje de manera apropiada al contexto"** (p.168). En esta estrategia, mediante la cual se le da forma al mensaje a través del código verbal escrito, se considera la superestructura y la microestructura del texto que se desea elaborar. Investigaciones recientes (Amáez, 1993, 1996; Barrera, 1994; Fumero, 1997; Villegas, 1996, Jáimez, 1996, Tovar de B., 1997, Di Scipio, 1997) han demostrado los avances considerables obtenidos por alumnos de distintos niveles educativos en el manejo de la superestructura textual, una vez sometidos a entrenamiento previo; sin embargo, a nivel de la elaboración oracional se siguen percibiendo fallas considerables (ver D. Vásquez y A. Pérez, 1997). Esa elaboración o textualización en forma escrita exige la consideración de una serie de características que la diferencian de la expresión oral: comunicación elaborada, normas de funcionamiento gramatical distinto, alta frecuencia de referencias endofóricas, léxico marcadamente formal, eliminación de las repeticiones, entre otras (Barrera, 1991; Brown y Yule, 1993 y Cassany, 1995). Esta formalización requiere del emisor un saber lingüístico y un saber hacer en la construcción y elaboración del mensaje escrito sin ambigüedades, de tal manera que el receptor pueda interpretarlo correctamente. La escuela, muy ortodoxa en la exigencia de los

aspectos formales a la hora de estructurar un mensaje escrito, debe reflexionar sobre este aspecto, pues los resultados obtenidos son escasos. El estudiante debe considerar la formalidad de un texto no tanto por lo que de estética pueda tener, sino porque es necesaria para la comunicación e interacción con los receptores. Como expresa M. Bajtín, en su estudio *¿Qué es el lenguaje?*, presentado por Silvestri y Blanck (1993, p. 218), "El joven escritor se encuentra con un número enorme de problemas que debe resolver (...): a la **elección de las palabras, a la colocación de estas palabras, a la redacción de la obra entera, en otras palabras a la composición de la obra**".

## 2.- El contenido del mensaje

Constituye el tópico, foco referencial o conjunto de ideas que en torno a un tema previamente seleccionado manifiesta alguien con una intención determinada y dirigido a un lector real o virtual. Viene a ser el meollo de la comunicación sobre el cual se pretende escribir y configura, junto con la forma, los elementos esenciales del evento comunicativo. Ahora bien, esto que a simple vista parece tan obvio, en la práctica no lo es; en primer lugar, porque el contenido entra en relación con los otros elementos del evento, es decir, el receptor, el modo del mensaje, el género, las reglas de interacción, etc., y también porque requiere del escritor una serie de competencias que, de no poseerse, hacen del escrito un producto carente de unidad y de coherencia semántica. La primera de ellas es **el conocimiento del tema**, razón de ser del escrito y con frecuencia olvidado en virtud de la costumbre de querer textualizar cualquier tema, aun aquellos que demandan un mayor discernimiento y profundidad. Ahora bien, ese conocimiento del tema exige, en la mayoría de los casos, una segunda competencia, **buscar la información**, la cual apela a la memoria a largo plazo (MLP) o a la memoria a corto plazo (MCP), según sean los requerimientos del tema en cuestión, y reclama del escritor otra competencia relacionada con **la revisión y lectura** de los materiales impresos o audiovisuales. Una cuarta, no menos importante que las anteriores, es **producir las ideas**, lo cual exige del escritor una labor de originalidad, creación y elaboración en torno al tema tratado. Y una quinta competencia consiste en **ordenar la información**. Con frecuencia, el supuesto conocimiento no es otra cosa que un conjunto des-

articulado y deshilvanado de ideas que necesitan ser ordenadas y estructuradas.

## 3.- El ambiente

En forma general, todo acto de comunicación escrita debe tomar en cuenta el contexto de situación en el que se produce el hecho. Tres variables delimitan el marco de acción: el contexto físico temporal y espacial, el psicológico y el sociocultural. El primero instituye las coordenadas en las que se lleva a efecto la comunicación, en el caso que nos ocupa: un aula de clase en cualquier época del año escolar. Con frecuencia este contexto no es tomado en cuenta por el maestro y aun cuando el lugar (salón de clase) no invita a escribir por múltiples razones, el estudiante debe hacerlo. Pero no sólo eso, sino que el momento de escritura se genera no a partir de las motivaciones e intereses de los alumnos, sino como respuesta a la llamada "escritura de efemérides" (fechas patrias, aniversarios...), para cumplir tareas o por requerimientos de evaluación. El segundo contexto, el psicológico, debe tomar en cuenta las situaciones o circunstancias emocionales que concurren en el acto comunicativo, tanto las personales como las grupales. El estudiante-escritor vive sus propios demonios y angustias e impregna su escritura de dolor, odio, amor, rencor o alegría, dependiendo del estado emotivo que lo embargue en ese instante. Y el grupo de compañeros y docentes puede crear, consciente o inconscientemente, una atmósfera que limite o impida el libre circular de la manifestación escrita. Sólo cuando al estudiante se le permite expresar libremente su pensar y su sentir y no se percibe coartado, entonces la escritura fluirá en consonancia con el ambiente psicológico. Lo anterior, obviamente, no garantiza que el texto escrito, en esas circunstancias, sea apropiado, adecuado y coherente, pues para ello se requerirá del conocimiento y uso de otros componentes inherentes al evento y al acto comunicativo. La tercera variable se refiere al contexto sociocultural que diferencia a unos pueblos de otros y a los individuos entre sí. Cada persona (alumno), respondiendo a su nivel social y al ambiente y formación cultural en el que se desenvuelve, desarrollará su escrito. Esta triple contextualidad debe ser tomada en cuenta por el docente en su trabajo de aula, pues cada uno de los ambientes descritos enriquece el evento comunicativo, tanto en actividades de cátedra

como en situaciones extracátedra, matiza la escritura con aspectos provenientes del entorno y erradica la escritura basada en la mera copia y en la repetición acrítica.

#### 4.- Los participantes

Tradicionalmente, según los distintos modelos de comunicación, se han considerado dos participantes: emisor y receptor. Sin embargo, Hymes distingue cuatro participantes: hablante o emisor, referidor, oyente o receptor y destinatario a los cuales se les debe categorizar según variables sociales (edad, ocupación, sexo, parentesco...) y variables interaccionales (superior, inferior, igual, neutral). La clasificación efectuada por Hymes se puede aplicar en el análisis de anuncios comerciales y en los escritos que buscan un destinatario que puede o no coincidir con el lector. Veamos el siguiente ejemplo:

**Ejemplo** : Un anuncio comercial.

**Emisor** : Colgate-Palmolive.

**Referidor** : CORPA (la empresa publicitaria).

**Receptor** : El público oyente o televidente.

**Destinatario** : La persona o entidad que compra el producto.

Sin embargo, en nuestras aulas se trabaja con el binomio emisor/receptor, alternándose en ambos roles el docente y el discente. En este caso, cuando el alumno actúa como emisor en el proceso de la escritura debe considerar todos los factores que intervienen en el evento comunicativo: a) compartir la misma forma del mensaje y utilizar la lengua o variedad de su interlocutor; b) tener un dominio conceptual del tema sobre el que desea escribir, lo cual le obliga a considerar algunos procesos cognitivos, esenciales en el acto de escribir: aspectos comunicacionales, planificación, textualización y revisión (ver McCormick, 1992; Serafini, 1993; Tolchinsky, 1993; Cassany, 1995 y Arnáez, 1993 y 1996); c) considerar la intención diferida y las metas que se pretenden lograr; d) seleccionar el tipo de texto y orden discursivo más acorde con la intención prevista (informar, convencer, contar, comprometer, ordenar, sugerir, rogar, advertir, persuadir, etc.) y e) ser competente comunicacionalmente, lo cual implica dominar, a su vez, otras competencias: la lingüística, la pragmática, la sociolingüística, la retórica, la discursiva... (ver De Aguiar e Silva, 1980; Arnáez, 1997 y Serrón, 1998).

#### 5.- El propósito

Halliday (1982), al estudiar la valoración del lenguaje dentro del contexto social, destacaba dos aspectos: "**el potencial de conducta**", definido como "**aquello que puede hacer el hablante**" (p.46) y "**el potencial de significación**", entendido como "**el conjunto de opciones o posibilidades relativas al significado, que están a disposición del que habla-escucha**" (y del que escribe-lee, añadiríamos nosotros) (p. 69); "puede significar" se convierte en "puede hacer" cuando se traduce al lenguaje (p. 47). Detrás del lenguaje que significa está la intención de hacer algo, pues nadie escribe 'in vacuo', sino por algo y para algo. Todo escrito lleva, implícita o explícitamente señalada, una intención y el escritor debe integrar en un todo los propósitos del mensaje y las estrategias retóricas para lograrlos.

Si el propósito es sustentar una tesis, refutar una opinión o convencer a alguien de algo, entonces las estrategias deberán orientarse en ese sentido, es decir, se recurrirá a los argumentos, a las opiniones, juicios e incluso hechos que reflejen el pensar del autor.

Si se pretende contar las acciones reales o imaginarias ejecutadas por algún personaje en un lugar y tiempo determinado o indeterminado, entonces las estrategias retóricas serán las de la narración. Los sucesos, los personajes y el uso del lenguaje permitirán establecer un mundo de relaciones que vehiculen el propósito del emisor.

Y otro tanto debería hacerse si se desea informar, dar instrucciones o persuadir. El escritor apelará al dominio de las estrategias retóricas correspondientes.

En nuestra educación formal, como objetivo ideal, a través del acto comunicativo escrito, se pretende lograr una mejor comunicación. Sin embargo, en la praxis, la acción del alumno se orienta más hacia la obtención de una calificación numérica por su escrito que hacia el fin comunicacional en sí y el quehacer docente se limita a un conjunto de buenos deseos y algunos ejercicios esporádicos, pero dista mucho de una práctica permanente y orientada en la actividad redaccional.

## 6.- El modo del mensaje

Este factor implica el tono que el escritor le imprime a su expresión según el tema que trata, el propósito del mensaje o el estado de ánimo que desea reflejar. Es el tono el que le concede al texto escrito esa identidad, ese carácter y esa particularidad que lo diferencian del resto.

Al estudiar las distintas tonalidades que la estilística distingue en los textos, Maingueneau (1993) y Eterstein y Lesot (1996) proponen trece categorías principales de tonos; sin embargo, para los efectos de este estudio mencionaremos los siguientes:

**El tono serio, formal:** se usa en los textos de carácter formal. Comprende otros tonos (didáctico, científico, dramático, polémico...), los cuales adquieren matices diversos dependiendo de la naturaleza del tono, los fines, las áreas temáticas, los géneros literarios y las funciones comunicativas. Tomar en cuenta estos aspectos es dar cabida a otros tonos que, aun cuando se les etiqueta de una determinada manera, no por ello son totalmente autónomos e independientes. Es frecuente, encontrar su coexistencia en la composición de los textos. Veamos algunos.

**El tono didáctico:** es el utilizado por el docente que quiere instruir a sus educandos. Se recurre a los léxicos especializados con la intención de dar consejos, explicaciones y demostraciones lógicas. Es el tono que predomina en el discurso expositivo-explicativo de los textos con fines pedagógicos. Junto con el tono anterior son los que predominan en las discusiones y en las exposiciones orales y escritas en el ámbito escolar.

**El tono científico:** es el que aparece en los textos científicos (libros, revistas, investigaciones). Requieren de un léxico especializado, conciso y exacto para exponer un razonamiento claro y lógico.

**El tono polémico:** muy propio de los textos de opinión y de los ensayos que generan discusiones y debates. La crítica, a veces agresiva, y los argumentos son los recursos esgrimidos por el autor para rebatir

algo con lo que no está de acuerdo.

Existe otro grupo de tonos, que mencionaremos a continuación, que presentan facetas y/o ámbitos coincidentes de realización por el género al que representan, y del cual reciben el nombre, y por la finalidad que persiguen.

**El tono trágico:** está relacionado con situaciones que evocan la muerte, la fatalidad y la desesperanza. Es muy propio de piezas literarias como el teatro, la novela, la poesía, los reportajes y las oraciones fúnebres.

**El tono dramático:** caracteriza una acción tensa y sucesos violentos y acelerados. Se encuentra, con preferencia, en los relatos y escenas teatrales que presentan conflictos e intrigas para retener la atención del lector o espectador.

**El tono épico:** sirve para engrandecer y exaltar la figura de algún héroe y es muy propio de los cantos épicos. Su lenguaje es muy rico en hipérbolos, comparaciones, símbolos, gradaciones y superlativos.

**El tono lírico:** aparece en las expresiones poéticas de los sentimientos personales. Es el tono por excelencia de la poesía y se caracteriza por la armonía de los ritmos y la relación entre musicalidad y significación. Su lenguaje es muy abundante en imágenes y metáforas.

**El tono humorístico, cómico:** se halla en algunas piezas teatrales, especialmente comedias, y en textos de opinión, de manera especial los referidos al mundo de la política. Su intención es colocar una dimensión festiva y alegre en un tema serio. El lenguaje se distingue por los juegos de palabras, sus sonoridades y sus ambigüedades.

**El tono irónico, burlón:** se encuentra en los textos de opinión, en las crónicas sociales, y en los ensayos en los que el autor quiere ridiculizar, denunciar o criticar un hecho, un suceso o a una persona.

**El tono oratorio:** es el tono preferido por las personas que fungen

de oradores: predicadores, políticos y abogados que persiguen conmover al público a través de construcciones elocuentes y cargadas de metáforas, hipérboles y argumentaciones, con el fin último de persuadir, que según la Real Academia Española (1984, p. 1050) es "Inducir, mover, obligar con razones a creer o hacer una cosa".

Pretender que el aula de clase sea el crisol donde se depuren todos estos modos de los que disponemos para manifestar el mensaje es utópico. La realidad es que unos tienen mayor aplicabilidad que otros en el recinto escolar. Hay oportunidades, aunque no muchas, para las 'simulaciones', las 'representaciones teatrales' y los 'escritos literarios' donde los tonos trágico, dramático, épico, lírico, humorístico, irónico y oratorio pueden encontrar cabida y realización. En otros momentos, otras áreas del conocimiento y actividades (ensayos, proyectos de investigación, laboratorio...) facilitarán el uso de los tonos: científico o polémico. Sin embargo, es el tono serio y el didáctico, por su formalidad y por ser los que predominan en las discusiones y exposiciones, en las pruebas, en los informes y en los textos escritos, los que requieren de una mayor atención y dedicación por parte de todos los docentes, pues la competencia en el uso adecuado de la lengua no es privativo de los docentes de lengua. Y al caso viene el recordar una máxima muy repetida en los manuales de didáctica: "*todos los profesores son maestros de Lengua*" (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 26).

### 7.- El canal

Es el medio oral, escrito, telegráfico, mímico, figurativo o caricaturesco escogido para la ejecución del acto comunicativo. De todos los canales señalados, son el oral y el escrito los que se convierten en los vehículos esenciales en la interacción docente-alumno, en el aula. Todo el programa de la asignatura Lengua y Literatura se centra en desarrollar habilidades en las áreas productivas (hablar-escribir) y receptivas (escuchar-leer). Sin embargo, contra el medio escrito atentan un conjunto muy variado de impedimentos que van desde la resistencia interna del docente a corregir los escritos de sus alumnos, pasando por el tiempo (con frecuencia considerado perdido) que absorbe la actividad de corregir, hasta el desinterés manifiesto de los estudiantes, muchas veces alimentado y reforzado por la acción de los medios audiovisuales y tecnológi-

cos (televisión, videos, T.V. por cable, internet). Frente a este cuadro, debemos replantearnos el uso del medio escrito como canal de comunicación individual y social, revalorizar su importancia en el medio educativo, vencer el desinterés y la desmotivación de los estudiantes y promover estrategias didácticas que generen una actitud positiva hacia la escritura. Ahora bien, un factor que puede incidir favorablemente y convertirse en un gran aliado para incentivar la escritura es el ordenador, pues como expresa Cassany (1995, p. 185): "*Los cambios que están introduciendo en las estrategias de composición son sustanciales y muy beneficiosos. Paso a paso, trabajando con el ordenador, los escritores vamos desarrollando nuevos procesos de composición, más eficientes y creativos que los tradicionales*".

### 8.- Los géneros

Como lo expresan Ducrot y Todorov (1975, p. 178), "el problema de los géneros es uno de los más antiguos de la poética y desde la Antigüedad hasta nuestros días la definición de los géneros, su número, sus relaciones mutuas no dejaron de suscitar discusiones". Para ambos autores este problema hay que ubicarlo fuera del ámbito exclusivamente literario y plantean la necesidad de recurrir a una tipología donde lo estructural de los discursos sea el elemento prioritario. Es posible que estuviesen apuntando a lo que la lingüística textual desarrollará posteriormente. Lo cierto es que la denominación de "géneros" remite a la clasificación de las obras literarias y especialmente alude a la *poesía (épica, lírica y dramática)*, la *oratoria* y la *didáctica*, quedando fuera una cantidad de textos que reclaman su tipologización.

Ahora bien, dentro del ámbito escolar, los géneros (tipos de texto) deben ser considerados como estructuras que vehiculan un significado y cuya finalidad es eminentemente comunicativa. Comúnmente, cada vez que se les solicita a los alumnos la elaboración de un escrito, la acción se circunscribe, según los autores, a utilizar: "*técnicas de expresión o formas elocutivas*", denominadas así por Sambrano Urdaneta (1971, p. 51) para referirse, dentro de la novelística, a la narración, la descripción, el diálogo, el monólogo interior y la forma epistolar; "*diversos tipos de redacción o clases de comunicación escrita*" los llama Fernández de La Torre (1981, p. 13), englobando en ello la narración,

la descripción, el diálogo, el ensayo, los artículos periodísticos, las cartas, los informes, los artículos científicos, las tesis, las reseñas y otros; **"algunas formas de composición"** las denomina Tenorio (1987, p. 133) y menciona, entre otras, la argumentación, la biografía, el comentario, la crónica, la disertación, el discurso, la descripción, la exposición, el informe, la narración, el relato, la reseña y el resumen.

Con la irrupción de la Lingüística del Texto, especialmente los estudios de Isenberg (1987), los de Werlich (1976), citado por Isenberg, los de Charaudeau (1983), citado por Sánchez (1992), y los de la misma Sánchez (1992), toda la terminología mencionada en el párrafo anterior: géneros, técnicas de expresión, formas elocutivas, tipos de redacción, clases de comunicación escrita y formas de composición se unifica en torno a **"tipos de texto"** y **"órdenes del discurso"**. Según Sánchez, **"La noción de tipos de texto, remite al conjunto de los textos que comparten esquemas organizativos, contenidos y funciones típicas similares"** (p. 128), v. gr., el cuento, la novela, el ensayo, la biografía, la tesis, la monografía, etc. Y la misma autora expresa más adelante: **"Los órdenes del discurso, en cambio, son las materias primas de que se componen los textos. Un mismo texto puede combinar varios órdenes discursivos."** (p. 129). Entre estos órdenes tenemos la narración, la descripción, la exposición, la argumentación y el texto instruccional.

Lo importante es que la escuela y sus actores, el docente y los alumnos, entiendan que todo texto: carta, informe, tesis, trabajo escolar, receta de cocina, graffitti, u otro, cumple una función de tipo social al satisfacer las necesidades de transmisión de información entre los diferentes miembros que participan en cualquier situación, evento o acto comunicativo. Conviene recalcar que la focalización en el tipo de texto es un aspecto más de los estudiados; sin embargo, el aprendiz no debe descuidar el saber a quién escribe, para qué lo hace, cómo debe organizar sus ideas y si logra comunicarse.

### 9.- Las reglas de interacción

Son las normas que deben observar los escritores en el momento de la comunicación. La escuela hace hincapié con mayor insistencia

en las reglas interactivas necesarias para la conversación: no interrumpir, pedir el derecho de palabra, mirar al hablante, cuidar el tono de voz, etc.; pero no sucede lo mismo a la hora de tomar en cuenta las diferentes condiciones o reglas formales de la interacción escrita. Es importante destacar, a manera de síntesis, que el escritor, en general, y el estudiante, en el medio educativo, a la hora de formalizar su comunicación, deben considerar: el mundo de relaciones que existe entre las personas de una comunidad (posición social, prestigio, poder, solidaridad, etc.); la presencia de alguna necesidad, propósito, meta o intención que se persigue al escribir; la convención de normas y roles aceptados por los miembros comunitarios que entran en relación; el uso del mismo sistema de comunicación con el que se pretende interactuar; la consideración del aquí y el ahora de la interacción y el conocimiento de la superestructura del texto utilizado como instrumento de comunicación (ver Améiz, 1997).

### 10.- Las normas de interpretación

Para Tusón Valls (1993, p. 66) **"Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar tanto lo dicho como lo no dicho"**.

Los seres humanos nos desenvolvemos socialmente dentro de un sistema de creencias, de valores y de presuposiciones culturales, de derechos y de responsabilidades. El mayor y mejor conocimiento y dominio de este conjunto de normas hará más viable la comunicación y más expedita la interacción entre los miembros de un determinado conglomerado social. La concepción del mundo que posean las personas, la capacidad de discernimiento de las estructuras sociales (políticas, económicas, culturales, etc.) y la comprensión de los valores y creencias de los individuos y de los pueblos deben interpretarse bajo el prisma del entorno social y de las situaciones de uso donde las personas emplean la lengua para entrar en interrelaciones con los demás seres. La escuela debe lograr una aproximación a las normas de interpretación a través de ciertas Áreas del Conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educa-

ción para el trabajo, Artes plásticas, etc.) para que la lengua se convierta en una dimensión educativa que impregne las demás disciplinas y en la herramienta adecuada para ordenar el pensamiento, comunicarse, aprender el mundo y transmitir conocimientos.

### Conclusiones

En las páginas precedentes hemos podido constatar que los factores que intervienen en el acto comunicativo escrito, aun cuando algunos, analíticamente estudiados, proyectan cierta sensación de autonomía, en la praxis pedagógica, no se pueden aplicar de manera aislada; existe entre ellos una vinculación que los hace interdependientes y complementarios, de tal manera que las modificaciones efectuadas en uno de ellos repercuten en los restantes factores.

Del análisis efectuado, podemos concluir lo siguiente:

1) Los conocimientos verbales y extraverbales inherentes a los factores tratados en el evento comunicativo le proporcionan al educador informaciones indispensables para planificar y organizar un aprendizaje funcional de la lengua en la situación de clase. En consonancia con su papel de mediador, el docente debe motivar al estudiante a entrar en sintonía con el acto escritural y las condiciones exigidas. Pero ello no se logrará con explicaciones teóricas y sustituyendo un metalenguaje por otro, sino con la práctica constante y sistemática.

2) La competencia escritural depende de una compleja y variada interacción de competencias (lingüística, sociolingüística, pragmática, discursiva y otras) y de procesos cognitivos (planificar, textualizar y revisar) que se interrelacionan, se necesitan y se complementan en el acto de escribir.

3) La escritura, tal como lo planteábamos al inicio de nuestra disertación, es un proceso interactivo que, a partir de una situación concreta de comunicación, obliga a tomar en cuenta al interlocutor. Al construir un mensaje que exprese con propiedad el contenido y al usar adecuadamente el registro, el estilo, el tono, el discurso y el canal, se deberá priorizar la intención comunicativa

y habrá que valorar la realidad lingüística y el contexto sociocultural del receptor. De lo contrario el acto comunicativo corre el riesgo de no realizarse o de ser inapropiado.

4) Si la lectura, según Hall (1991), es estratégica, la escritura también. El escritor debe trazar su estrategia para alcanzar las metas propuestas. Ello supone conocer los elementos que intervienen en el evento comunicativo, internalizarlos y practicar las operaciones estructurales, sintáctico-morfológicas y formales que dan coherencia y adecuación a un texto.

5) La escuela debe rescatar el valor y la importancia de la escritura en el mundo de relaciones que exige la sociedad de hoy. Los intereses más íntimos y personales de los alumnos, las prácticas escolares y las evaluaciones, las interacciones y compromisos sociales, los multimedia y los CD-ROM junto con los avances comunicativos vía internet en las páginas World Wide Web (www.), requieren del conocimiento y uso apropiado del código escrito y de las condiciones que involucra la participación en un evento comunicativo.

6) Las ideas aquí esbozadas tienen repercusiones e implicaciones para todos los que estamos involucrados en el hecho educativo y su valoración debe proyectarse: en la enseñanza de la Lengua Materna que, además de Área de Conocimiento, debe considerarse como una dimensión educativa que impregna todas las áreas del saber; en la formación del docente; en el conocimiento de los programas y en la práctica didáctica del código escrito.

### Referencias Bibliográficas

Arnáez, P. (1993). *El desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela básica venezolana: evaluación de programas y de trabajos escolares*. Tesis de Maestría no publicada, UPEL-IPMAR. Maracay.

Arnáez, P. (1996). "El discurso expositivo escrito. Algunas propuestas metodológicas". En *Clave*, No. 5, pp. 39-52. Caracas: ASOVELE.

- Amáez, P. (1997). "Interacción, comunicación y escritura". En *Letras*. (En prensa).
- Amáez, P. (1998). "La enseñanza de la Lengua Materna". En *Clave*. (En prensa).
- Barrera, L. (1991). "Del sonido a la grafía: texto oral y texto escrito". En A. Puente (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. (pp. 184-205). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Barrera, L. (1994). "La narración mínima como estrategia máxima". En C. Villegas (comp.), *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. (pp. 65-77). Caracas: ASOVELE.
- Bauman, R. y Scherzer, J. (Eds.). (1974). *Explorations in the Ethnography of Speaking*. London: Cambridge University Press.
- Beaudichon, J. y Vandenplas-Holper, C. con la colaboración de N. Ducroux (1988). "Análisis de las interacciones y de sus efectos sobre la comunicación referencial y el dominio de nociones". En G. Mugny y J. A. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. (4ta. reimpr.). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- De Aguiar e Silva, V.M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Di Scipio, D. (1977). *La producción escrita de artículos de opinión y noticias periodísticas en niños de quinto y sexto grado de Educación Básica: una propuesta para su caracterización*

- superestructural y para el diseño de estrategias en el aula**. Tesis de Maestría (inédita). Caracas: UPEL-IPC.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1975). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. (2da. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eterstein C., et Lesot A. (1996). *Techniques littéraires*. París: Hatier.
- Fernández de la Torre, G. (1981). *Cómo escribir correctamente*. (5ta. ed.). Madrid: Playor.
- Fumero, F. (1997). *El ensayo como tipo de texto*. Venezuela: FEDEUPEL.
- Gallegos de Losada, A. (1997). "La interacción social temprana y variada: factor de desarrollo psicológico". En *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI. Cuadernos UCAB/EDUCACIÓN No. 1*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Hall, W.S. (1991). "La comprensión de la lectura". En A. Puente (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. (pp. 25-41). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Halliday, M.A.K. (1975). "Estructura y función del lenguaje". En Lyons (comp.), *Nuevos horizontes de la lingüística*. (pp. 145-175). Madrid: Alianza Editorial. (1970).
- Halliday, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Edit. Médica y Técnica. (1973).
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. (1ra. reimpr.). Bogotá: FCE. (1978).
- Hymes, D. (1964). "Hacia etnografías de la comunicación". En Garvin y Lastra (Comps.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. (pp. 48-90). México: UNAM, 1974.

- Hymes, D. (1968). **La sociolingüística y la etnografía de la comunicación.** (Material mimeografiado).
- Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory". In Huxley and Ingram (eds.), **Language Acquisition Models and Methods.** New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). "Models of the interaction of language and social life". In Gumperz and Hymes (eds.), **Directions in sociolinguistic.** (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1974). "Ways of Speaking". In Bauman and Sherzer (eds.), **Explorations in the ethnography of speakings.** (pp. 433-451). London: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1979). "Language in education: forward to fundamentals. In Garnica and King (eds.), **Language, Children and Society. The effects of social factors on Children Learning to Communicate.** (pp. 1-19). Oxford: Pergamon Press.
- Hymes, D. (1984). **Vers le competence de communication.** París: Hatier-Credif.
- Isenbeg, H. (1987). "Cuestiones fundamentales de tipología textual". En Bernárdez (ed.), **Lingüística del texto.** (pp. 95-130). Madrid: Arco/Libros.
- Jáimez, R. (1996). **La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil.** Tesis de Maestría no publicada. UPEL-IPC. Caracas.
- Maingueneau, D. (1993). **Éléments de Linguistique por le texte Littéraire.** París: Dunod.
- McCormick, L. (1992). **Didáctica de la escritura.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (1986).

- Real Academia Española (1984). **Diccionario de la Lengua Española.** Tomo I y II. Madrid: Espasa Calpe.
- Ríos, P. (1997). "La mediación del aprendizaje". En **Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI. Cuadernos UCAB/EDUCACIÓN, No. 1.** Caracas: UCAB.
- Romaine, S. (1984). **The language of children and adolescents.** Oxford and New York: Basil Blackwell.
- Sambrano, O. (1971). **Apreciación literaria.** Caracas: Edit. Texto.
- Sánchez, Y. (1992). **Hacia una tipología de los órdenes del discurso.** Trabajo de Ascenso inédito (Titular). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico.
- Saville-Troike, M. (1982). **The Ethnography of communication.** Oxford and New York: Basil Blackwell.
- Serafini, M.T. (1993). **Cómo redactar un tema.** (2da. ed.). Barcelona: Paidós.
- Serrón, S. (2000). **Club de lengua.** Caracas: (En prensa).
- Silvestri A., y Blanck, G. (1993). **Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia.** Barcelona: Anthropos.
- Tenorio, J. (1987). **Redacción. Conceptos y ejercicios.** México: McGraw-Hill.
- Tolchinsky, L. (1993). **Aprendizaje del lenguaje escrito.** Barcelona: Anthropos.
- Tovar de B., X. (1977). **La comprensión global de textos expositivos.** Tesis de Maestría inédita. Maracay: UPEL.
- Tusón Valls, A. (1993). "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñan-

- za de la lengua". En Lomas y Osoro (comps.), **Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. (pp. 55-69). Barcelona: Paidós.
- Vásquez, D. y Pérez, A. (1997). "Gramática textual y gramática oracional: un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de educación superior". En *Letras*. (En prensa).
- Villegas, C. (Comp.). (1994). **Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna**. Caracas: ASOVELE.
- Villegas, C. (1996). **Progresión temática y macroestructura semántica en la producción de textos escrita de textos de orden argumentativo**. Tesis de Maestría no publicada. UPEL-IPC. Caracas.

## La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar (\*)

Sergio Serrón  
CILLAB-UPEL-IPC

### Resumen

Este artículo es el resultado de la primera etapa de una investigación bibliográfica y de campo que muestra por una parte, la ineficacia y la ineficiencia de los programas y, por otra, la ausencia de un impacto efectivo de las numerosas investigaciones hechas. En la misma se hará una somera revisión de las tendencias más generales de los cursos de «lenguaje y comunicación» o similares en las instituciones de educación superior, la que permitirá introducirse en las diversas etapas que ha pasado la investigación sobre el problema (desde los diagnósticos a los intentos, algunos poco ortodoxos, de investigación – acción), para llegar a adelantar conclusiones preliminares que organicen la labor que se está realizando, haciendo más pertinentes los esfuerzos de investigación, sobre todo en trabajos de grado y de ascenso y, en definitiva, de didáctica y planificación, con una visión holística e integral que, en un marco democrático, participativo y comunicativo, transforme la situación actual.

**Palabras Claves:** Lingüística aplicada, lengua materna, educación superior

### Abstract

This paper is the result of the first stage of both, a bibliographical and field research that shows, on one hand, the inefficiency and the inefficacy of the programs and, on the other, the lack of an effective impact of the numerous research done. In this

(\*) Recibida: julio 1999

study we will present a succinct analysis of the most general tendencies about the "language and communication" courses or similar ones offered by the higher education institutions, which will provide the necessary groundwork about the previous research stages of the problem (from the diagnostics to the attempts, somewhat orthodox, of action – research), in order to deliver preliminary conclusions that will organize the works that have been in progression, making the research efforts more pertinent, explicitly in thesis and promotion papers and unquestionably, in didactics and planning, with a holistic and integral vision that, in a democratic, participate and communicative framework, will transform the actual situation.

**Key Words:** Applied linguistics, mother language, higher education

## Introducción

El tema de lectura y escritura en educación tuvo una larga evolución en Venezuela hasta ser considerado en los últimos cuarenta años como "problema" y por lo tanto, como investigable. Pero es mucho más reciente su presencia en educación superior ya que anteriormente se estimaba que sus consecuencias afectaban sólo a otros niveles y que, fuera como fuera, debería estar superado al llegar a la Universidad. Aunque en general, en las aulas universitarias no se hace ningún esfuerzo por revertir la situación, un porcentaje atendible y calificado de docentes coincide en señalar que la competencia comunicativa de sus estudiantes es deficiente y ubica este factor como uno de los de mayor incidencia en el bajo rendimiento general.

En este artículo haremos una somera revisión de las tendencias más generales de los cursos de "lenguaje y comunicación" o similares en las universidades, que nos introducirá en las diversas etapas que ha pasado la investigación sobre el problema (desde los diagnósticos a los intentos, algunos poco ortodoxos, de investigación – acción), para llegar a adelantar conclusiones preliminares que organicen la labor que se está realizando, haciendo más pertinentes los esfuerzos de didáctica y de investigación, sobre todo en trabajos de grado y de ascenso.

En principio debemos señalar que la reflexión sobre la situación de la lengua materna en todos los niveles educativos – no sólo en el superior - no es ni reciente ni exclusiva de nuestro país. No obstante, a estar por las innumerables páginas escritas sobre el tema, a los planes y proyectos que permanentemente se elaboran y desechan, y a las horas de trabajo e investigación que se le dedican, en estos momentos preocupa por su gravedad e impacto social, para decirlo en términos de Páez (1981: C1): «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 decir, que la crisis comunicativa incide en la crisis sociopolítica y económica nacional.

En el ámbito universitario, como adelantamos, la situación no puede ser diferente por cuanto, como señala Campos (1995: 71) nuestros estudiantes son: "el producto de nuestro actual sistema educativo [...] un usuario incapaz de hilvanar un discurso coherente, de decodificar y comprender lecturas relativamente sencillas, /.../, en conclusión un minusválido comunicacional, /.../ ese es el resultado natural, lógico y previsible de todo el proceso».

Organizaremos nuestro trabajo en tres áreas: la primera se refiere a los programas aplicados en Educación Superior; la segunda se refiere a la investigación sobre la problemática en Educación Superior y su vinculación, o no, con los programas; y, por último, la tercera se refiere a políticas factibles

### *Programas aplicados en Educación Superior*

En relación con los programas señalaremos que su historia se remonta a finales de la década de los sesenta, aunque, en cierta medida, ya en el pensa inicial (1940-1) del llamado Instituto Pedagógico Nacional (hoy, Instituto Pedagógico de Caracas, núcleo de la UPEL) aparece una asignatura, "Estilo y Composición", cuyo objetivo más que corregir las

deficiencias intenta pulir las capacidades de los estudiantes de Castellano, y posteriormente de Idiomas y Sociales. En el mismo sentido, Escuelas de Educación y de Comunicación Social van incluyendo en sus estructuras curriculares niveles similares. Con el tiempo, los docentes de otras especialidades comprobaron que sus "alumnos poseían el saber científico pero no tenían los instrumentos idiomáticos que les permitieran transmitirlo" (Origen de la asignatura, 1976: 1) y se empieza a dar un doble proceso: por una parte se establecen cursos "propedeúticos", oficiales o privados, que pretenden llenar el espacio entre el fin del bachillerato y el comienzo de la escolaridad universitaria con actividades "útiles" y, especialmente, las que intentan mejorar algunas habilidades comunicativas requeridas para su buen desempeño futuro. Por otra, algunas instituciones universitarias, especialmente las vinculadas con la formación de recursos humanos en educación, le dan carácter curricular y los incluyen, con diversas denominaciones, en los estudios regulares.

No podemos señalar que haya etapas definidas, por cuanto los de carácter "remedial" – que fueron los primeros -, todavía están en vigencia en varias instituciones, pero si podemos indicar que hay algunas tendencias que pueden ser organizadas con el fin de tener un panorama más claro.

Los programas iniciales, tanto institucionales como extra institucionales, suelen ser definidos como "remediales", no obstante pensamos que, visto su contenido y sus actividades, admitirían mejor el término de "analgésicos" por cuanto buscaban (y buscan) más que terminar con el problema (remediarlo) neutralizar puntualmente alguno de sus "síntomas". En el campo institucional prestaban atención prioritaria al tema ortográfico, a algunos aspectos de la redacción (o de tipos de redacción) y de la comprensión de la lectura. En esta última área, muchas veces más que en términos funcionales surgidos de las auténticas necesidades de los estudiantes, se actuaba con una visión proliteraria centrada en los intereses, en general no compartibles, del docente. El carácter "remedial" es una actitud del programa y, especialmente, del docente más allá de la reflexión y la investigación y podría caracterizarse por una suma, generalmente inconexa, de actividades en diversas áreas sin tener en cuenta ni el problema como una totalidad ni al estudiante. Un

ejemplo claro lo constituye el muy reciente (1998) Programa del Curso Propedeútico – componente Lengua "Lengua y Redacción" ( 40 horas – Programa de Profesionalización del Instituto de Mejoramiento Profesional – UPEL) que cuenta con tres unidades: en la primera encontramos: ideas principales y secundarias, palabras señales, signos de puntuación y uso de las preposiciones, estructura básica de un escrito (introducción, cuerpo y conclusiones); en la segunda: la acentuación castellana, y en la tercera, redacción de ensayos.

Es importante señalar que los cursos remediales no institucionales, privados, constituyeron el punto de partida de esa perversa práctica de lucrar con la problemática educativa que hoy ha permeado, casi como otro eje transversal, todo el proceso educativo y se complementan con múltiples e inútiles manuales de diversa naturaleza, algunos con honestas intenciones de cubrir unos pocos requerimientos, la mayoría con contenidos parciales y estrategias poco compatibles con los objetivos que perseguían. En esta última dirección, debemos ubicar los textos denominados "gramaticalistas" (Cassany, 1990, Sánchez, 1994) no tanto por su contenido (por ejemplo, los de Mendoza y De Stefano, Espar, Pietrosemoli son de muy buena calidad) sino por el uso "remedial" que se les ha dado por muchos docentes, transformándolos en recetarios parciales y descontextualizados.

El fracaso de estos intentos no ha evitado que sigan proliferando. Incluso en otros niveles, entre los que vamos a subrayar los dirigidos a profesionales, por cuanto ellos son egresados de universidades con deficiencias en su competencia comunicativa. La redacción de artículos, ponencias, informes y tesis son objeto de talleres y cursos igualmente "remediales" o "analgésicos", que tratan de suplir las fallas que detectamos los redactores de revistas especializadas o los jurados de tesis y trabajos de ascenso, acompañados, en estos últimos casos, por los prósperos "correctores de estilo".

La ambigüedad de la denominación "Lengua (o lenguaje) y comunicación" permitió una segunda orientación que denominamos "lingüísti-

ca" y que tuvo una efímera vida en los años setenta y parte de los ochenta. En efecto, docentes más preocupados por su estatus que por su acción desecharon el carácter instrumental implícito en los objetivos del programa y lo sustituyeron por un conjunto de contenidos, igualmente inconexos, sobre el lenguaje y su caracterización, que podría asemejarse a una [mala] "introducción al estudio del lenguaje" o "a la lingüística". Varios Manuales apoyaron esta tendencia (Carreto, UNA, UPEL, IMPM) que, por sus incoherencias y sus pobres resultados, no ameritan una mayor consideración.

La irrupción de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, cuyo impacto ha sido estudiado en otras oportunidades, trajo como consecuencia la presentación de algunos programas con enfoques **comunicativos**, inspirados en los que se aplicaban en la enseñanza de lenguas extranjeras. En tal sentido, las propuestas de Páez (1981-1985) son ilustrativas y, en la misma dirección estaba la ponencia que presentamos en el primer Endil (Maracaibo, 1980, vid Serrón, 1981).

El artículo ya citado de Iraset Páez (1981), que dio como resultado su libro de 1985 sobre los programas funcionales, es de fundamental importancia. Páez señala que 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 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» (C1). En otras palabras, una modificación sustancial en el enfoque no sólo en la formación docente sino también en el desarrollo de la competencia comunicativa.

**La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral** desarrolla sobre todo en el nivel escolar, los

postulados esbozados en el artículo anterior. Insiste en la sustitución del inoperante modelo teórico, descriptivo y centrado en el código, que casi quince años después sigue vigente, por un modelo práctico, comunicativo y centrado en el uso: una pedagogía de la lengua debe dejar su lugar a una pedagogía del habla. Es así como las actividades escolares, en todos los niveles, tienen que propiciar el desarrollo de una auténtica competencia comunicativa: como el mismo expresa «un saber actuar convenientemente para satisfacer sus necesidades sociales y las de otros».

La flexibilidad del enfoque comunicativo llevó a que algunos programas con esta orientación se transformaran en un abordaje también puntual de fallas detectadas en los estudiantes (vid Serrón, 1989). Así, por ejemplo, tenemos que en la ortografía cada participante trabaja con sus propios errores – "materiales auténticos" –, se leen textos proporcionados por otras asignaturas, se producen informes, exposiciones orales, intentando, en catorce semanas o menos (70 horas) cubrir determinadas lagunas. Varios manuales apoyan este enfoque, entre ellos, el de la Universidad Simón Bolívar (Fernández et al, 1975) ilustra muy bien todo el proceso, por cuanto, por una parte está vinculado con un programa de enseñanza del español como lengua extranjera y, por otra, aplica principios surgidos en esa línea: "inducen a los estudiantes a tomar en consideración el destinatario, la motivaciones del emisor y el propósito o finalidad del texto" (Sánchez, 1994: 56).

Una revolución similar a la acontecida con la irrupción de la lingüística aplicada en el área de la lengua materna, se produjo en esta década con la consolidación de las teorías de la elaboración textual. En este sentido, hay programas que intentan aplicar "aspectos" que fueron expuestos en forma precisa y resumida por Sánchez (1994):

1. proporcionar un conocimiento de la lengua que implique tanto la estructura oracional como la de los patrones de organización del texto para facilitar tanto la comprensión como la producción;
2. aportar un conocimiento del mundo que implique un saber de lo que se quiere, o se quiso, expresar y

3. un conocimiento del interlocutor que oriente nuestra comprensión, cualquiera sea el rol que asumamos.

Este enfoque que, provisionalmente ha sido denominado **pragmático-comunicativo**, está en pleno proceso y no ha sido evaluado en su impacto.

En resumen, podríamos señalar que detrás de los programas "**remediales**" está la comprobación empírica de que los estudiantes presentan carencias lingüísticas, detrás de los "**lingüísticos**" están las modas y las aspiraciones, o caprichos, de sus docentes detrás de los "**comunicativos o funcionales**" se encuentran los postulados de la lingüística aplicada, y, por último, detrás de los "**pragmático-comunicativos**" están los últimos aportes en los estudios textuales<sup>1</sup>.

### Investigación sobre la problemática en Educación Superior

El segundo aspecto que queremos desarrollar es el relativo a la investigación sobre la situación de la lengua en educación superior y su vinculación con los tipos de programas.

Varios autores (vid Muñoz de Pimentel 1999) han establecido que la investigación sobre la situación de la lengua materna en educación se concentra en los extremos: por un lado, encontramos muchos trabajos sobre la Educación Básica y, por otro, sobre los pregrados en Educación Superior. En los años intermedios, se destaca la carencia de estudios sistemáticos y coherentes. En otras palabras, tenemos una idea acerca de qué ocurre en las etapas iniciales y también podemos concluir que al finalizar la escolaridad en las Universidades el

<sup>1</sup> Es fácil vincular estos cambios con los estudios de posgrado en el país y en el exterior, ocurridos en los últimos veinticinco años, comparando cronológicamente los programas tipo con los currícula de las diferentes maestrías y las fechas de elaboración y presentación de tesis.

panorama es poco halagador, pero no sabemos mucho acerca de **cómo se articulan esos niveles**.

En relación con la proliferación de trabajos en el tercer nivel (a partir de principios de la década de los ochenta) podemos explorar algunas razones:

1. el público de los posgrados, especialmente en las primeras cohortes, estaba constituido por profesores universitarios, por lo tanto resultaba lógico que reflexionaran sobre la situación que vivían cotidianamente y, a la vez, que en las asignaciones de sus diversas materias o en sus trabajos de grado, aprovecharan el contexto que mejor conocían;
2. en la misma dirección, la irrupción de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna se produce en esos posgrados. Los aportes teóricos de esta disciplina fueron acompañados por sugerentes investigaciones hechas en otras latitudes sobre rendimientos y competencias, de allí que su réplica fuera una consecuencia natural.
3. el contacto con eventos especializados siempre estuvo en manos de una minoría especializada, y privilegiada, hasta que en la fermental década de los ochenta, los Encuentros de Lingüistas en especial y una multiplicidad de actividades similares (nacionales, regionales o locales) se constituyeron en democráticos espacios dispuestos a recibir los aportes de los cada vez más numerosos docentes del nivel. En esta misma dirección, la proliferación de revistas – que hoy día superan con amplitud la docena – y la necesidad de presentar trabajos de ascenso, entre otros, para mantener la vigencia en el escalafón correspondiente, estimularon la producción con motivaciones no siempre intrínsecas.

En conjunto, podríamos decir que a la preocupación por el tema se unieron la necesidad de cumplir con determinados requisitos (escalafón, Conaba, PPI y similares) y la facilidad de contar con muestras y grupos experimentales más que dispuestos, obligados a participar [¿colaborar?] con estos trabajos. No obstante debe apuntarse que una cosa

es cantidad y otra calidad y pertinencia.

Hay una secuencia natural en la investigación que acompaña el proceso visto anteriormente. Los programas "remediales" generaron reflexiones más que investigaciones (por ejemplo Pérez Esclarín) que, en palabras de Rosenblat, significaron "una voz de alerta" [no atendida].

Los primeros diagnósticos conocidos son de fines de los setenta y cuantifican algunos problemas muy evidentes, como por ejemplo, los ortográficos. En general, se inscriben en una orientación positivista y dieron una idea acerca de la dimensión del problema, quitándole el carácter impresionista de las anteriores (incluso de aquellas que dieron lugar a los programas referidos). Implican una consecuencia de la irrupción de la lingüística aplicada, aunque, en buena medida, no tienen consecuencias didácticas ya que los cursos seguían teniendo un carácter remedial y puntual. Entre estos trabajos pueden citarse, por su relación con los primeros eventos especializados realizados en el país, el de Womut et al presentado en el Congreso de ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina – 1978). En una dirección similar, aunque conciliando el diagnóstico de bases cuantitativas, con la propuesta de un instrumento en el que debían demostrar su proficiencia en lengua materna, similar al que se aplica en los países anglohablantes, y de un abordaje metodológico, se encuentra la ponencia que presentamos en el primer Encuentro de Lingüistas. En la misma, entre otras conclusiones, apuntábamos que, en función de los resultados obtenidos, un elevado porcentaje de estudiantes si vinieran de países no hispano-hablantes, no serían aceptados para cursar en nuestras universidades por las deficiencias mostradas en la resolución de ese instrumento.

A lo largo de los años encontramos varios artículos, ponencias, trabajos de grado y de ascenso que podrían inscribirse en un enfoque comunicativo pero en su mayoría son presentaciones de experiencias o propuestas parciales y, cuando trascienden a la investigación no pasan del nivel de diagnóstico casi siempre coincidentes y que prueban, en forma reiterada, que nuestros estudiantes no han desarrollado la competencia lingüística adecuada a las exigencias de la vida universitaria.

Algunas reacciones se han presentado en cuanto al perfil deficitario del estudiante universitario en general, entre las que destacaremos, por su trascendencia como oposición a algunos estereotipos, las provenientes de investigaciones hechas en la Universidad Simón Bolívar por Iraset Páez y Luis Barrera, entre otros. Páez (1990) investigó la producción escrita de sus estudiantes ingresados entre 1985 y 1988, y determinó que las competencias e ineficiencias - no deficiencias- lingüísticas registradas en estos sujetos no se debían a los factores normalmente señalados (rendimiento académico, desconocimiento de la norma culta, subvaloración de sus capacidades lingüísticas) sino a tres factores: estado de su desarrollo psicológico y social, falta de madurez cognoscitiva, lingüística y comunicacional para producir textos lingüísticos adecuados a su nivel educativo, e ineffectividad desde el punto de vista conceptual, metodológico y de interfaz social de la educación que se les imparte. Surge así la necesidad de modificar la concepción, filosofía y estructura de los cursos orientados más a la maduración que a la nivelación o "remediación" que subraye el mejoramiento de la competencia idiomática en todos sus aspectos, adecuadas a sus roles sociales y profesionales.

Barrera partió de presupuestos similares y luego de desarrollar una "Tabla de Medición de la Eficiencia Comunicativa" (TEMC) con el fin de trabajar con parámetros más adecuados, efectuó un entrenamiento que permitió modificar dramáticamente los resultados anteriores, lo que lo llevó a proponer profundizar las investigaciones con el fin de establecer los alcances exactos del problema, dentro de un cambio también de la mentalidad del docente universitario. Si bien el estudiante de la Universidad Simón Bolívar responde a un perfil diferente al de la mayoría de los universitarios venezolanos (edad, rendimiento académico previo, nivel socioeconómico) es evidente que los factores señalados (consideración de la maduración, redefinición del problema y cambios en la praxis) deben ser tenidos en cuenta en investigaciones futuras sobre este nivel.

El abordaje textual – que corresponde a los denominados programas pragmático-comunicativos -, también se relacionó con las investigaciones en proceso y estuvo acompañado por el predominio de dos enfoques metodológicos, por una parte, la interpretación cualitativa etnográfica y, por otra, la investigación-acción que impregnaron todas las áreas

comunicativas. En esta dirección, consideramos que hay un cúmulo de trabajos muy interesantes (Linares 1994-5, Villegas 1996, Jaimes 1996, Muñoz de Pimentel 1999, Marisol García 1997, Sánchez y Barrera 1992, entre muchos otros) que además de precisar diagnósticos de algunas deficiencias, interpretaron los resultados en marcos más amplios de acción e hicieron aplicaciones pedagógicas efectivas, con interesantes planteamientos pragmáticos y comunicativos.

En resumen, a lo largo de los años contamos con un cúmulo interesante de trabajos que no dejan lugar a dudas en cuanto a que, por lo menos en sectores ampliamente mayoritarios de la educación superior venezolana, se anotan deficiencias marcadas en la competencia comunicativa lo que incide no sólo en el rendimiento individual, sino también en el social y, en muchos casos también contamos con algunas propuestas didácticas puntuales que acompañan el diagnóstico.

### Políticas Factibles

Compartimos con Páez la necesidad de proceder a un cambio de políticas, es decir, que el tema pase del campo didáctico y/o de investigación más o menos aplicada al campo planificador, al desarrollo de políticas educativas en el sector orientadas a superar la situación. En tal sentido, podemos sintetizar lo que se ha expresado:

1. contamos desde hace más de treinta años con programas que intentan cubrir las deficiencias comunicativas del estudiante universitario

2. los diagnósticos repetidos durante más de veinte años prueban la ineficiencia global de los mismos por cuanto no sólo no se han superado esas deficiencias sino que se han extendido. Es ilustrativo que algunos posgrados, por la vía de la extensión - por ahora -, tienen cursos de redacción y ortografía para tesis, es decir, el germen de cursos de lengua y comunicación, con lo que buscan acallar el clamor de docentes, tutores y jurados acerca de la "mala calidad del lenguaje" de los trabajos producidos, incluso tesis: deberemos repe-

tir en el más alto nivel lo que hicimos, sin provecho, en el anterior. Junto a esto, podemos registrar la proliferación de los "correctores de estilo y ortografía" para trabajos universitarios de pre, posgrado y de ascenso en el escalafón.

3. La investigación cubre más los requerimientos de un docente interesado en culminar sus estudios o en ascender, que los de solventar un problema: en otras palabras el problema lo tiene el investigador, mecanismo perverso fruto del mercantilismo educativo fomentado por diversos organismos.

4. En buena medida y por la misma razón, esas investigaciones atienden problemas puntuales en lapsos y espacios restringidos, con poco o ningún impacto en programas que, muchas veces, los mismos investigadores dictan. En esta dirección, podemos indicar que en seminarios de posgrado dictados en dos universidades diferentes, en los que se intentó establecer la incidencia que sobre la ejecución de los programas tienen las investigaciones hechas por algunos de sus docentes (dentro o fuera de las mismas) se pudo concluir en forma preliminar, que en **ningún caso** los resultados del trabajo habían llegado al aula<sup>2</sup>.

El país se encuentra en un proceso de transformación que plantea una visión diferente del mismo. En ese marco deviene imprescindible un Proyecto Educativo Nacional coherente con esa visión que, en su interior o en forma paralela, albergue o exija un Proyecto Universitario también coherente. Sin este requisito, el andamiaje se vendrá al suelo sin mayores opciones.

Surge con fuerza que el eje transversal Lenguaje permea todo el modelo educativo incluyendo el sector superior y sus carencias no sólo mediatizan sus productos, como es evidente, sino que también mediatizan los logros sociales. En nuestro nivel debemos permitirle al adulto joven que conforma nuestro objetivo, los mismos derechos que propugnamos para el niño: la posibilidad, que le negamos, de que construya su propio conocimiento sobre todo a partir de la construcción de su propia compe-

<sup>2</sup> Estos Seminarios fueron dictados en el Posgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo y en los posgrados de Lingüística y Lectura y Escritura de la UPEL - Caracas y Maracay. Algunos de los trabajos referidos se desarrollarán en trabajos de grado y tesis. Se incluyen en la línea de investigación a la que se ha hecho referencia antes.

tencia comunicativa. Hablamos en diversas oportunidades de la imprescindible necesidad de desarrollar una cultura democrática en las universidades que permita vivenciar el modelo participativo que aspiramos para el país. Esa cultura democrática debe apoyarse en una cultura comunicativa que junto con la competencia desarrollada cuente con la intencionalidad de hacerla efectiva y que se apoye en una cultura de la lengua escrita que modifique la visión de mundo – y de nosotros.

Eso significará un cambio radical en nuestras instituciones, un proceso de "realfabetización" de **toda** la comunidad (incluyendo, por supuesto, el nivel docente) que haga innecesarios los hasta ahora inútiles cursos universitarios de lengua materna, que oriente y organice la investigación en el campo y que logre el nivel epistémico de alfabetización que, siguiendo a Wells, señala Dubois como el más inclusivo y que se da: "Cuando [el individuo] hace uso de su capacidad de leer y de escribir para actuar y transformar el conocimiento obtenido" (1998: 184) /.../ "En este caso el énfasis está no solamente en la alfabetización como forma de comunicación, sino como modo de pensamiento y se asume que ella implica 'actitudes de exploración, creatividad y evaluación crítica'" (1998: 185).

En este sentido y como conclusión de cierre, pensamos que debe proponerse que el tema de lengua materna adquiera en las universidades un carácter prioritario, como se establece también en las disposiciones constitucionales, y se proceda a afrontarlo en forma conjunta, con las derivaciones didácticas, éticas, políticas y científicas que debe tener: los resultados obtenidos obligan a que la comunidad en general, no sólo la especializada, tome conciencia acerca de la que constituye una de las sombras principales que invade a las casas que deben vencerlas.

### Referencias Bibliográficas

- Barrera, Luis (1990a) Procesamiento inmediato de textos narrativos breves (memoria a corto plazo), en **LETRAS**, 47, Caracas, CILLAB, IPC, pp.59-70.
- Barrera, Luis (1990b) Como evaluar el discurso escrito: texto y contexto. En **ARGOS**, 12, Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Caracas, USB, pp. 108-127.
- Barrera, Luis (1996) Sobre las habilidades verbales del estudiante de la USB en **CLAVE** No. 5, Asovele, Caracas: 53-64
- Bustillo, Luis et al. (s/f). **Lenguaje. Leer y escribir mejor**. Caracas: USB.
- Campos, Edito (1993): La enseñanza de la lengua en Educación Superior: Una visión personal. **CLAVE** No. 2 69-76.
- Campos, Edito (1995) **Hacia una enseñanza solidaria de la lengua**, conferencia dictada en la inauguración nacional de las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica de la Lengua Materna In Memoriam Iraset Páez Maracay, ASOVELE IPEMAR, 18 de mayo de 1995
- Carreto, Antonio (s/f). **Lenguaje y comunicación**. (s/l): Editorial Panapo.
- Cassany, Daniel (1989). **Describir el escribir**. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: **Comunicación, lenguaje y educación** 6. Madrid: Editorial Aprendizaje. pp. 63-80.
- Dubois, María E. (1990a) El factor olvidado en la formación de los maestros en **Lectura y Vida**, 11-4: 32-35. Buenos Aires.
- Dubois, María E. (1990b) **La actualización profesional del maestro y la alfabetización escolar**. Postgrado en Lectura. ULA. Mérida.

- Dubois, María E. (1998). Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita en S. Serrón (comp.) **De la cartilla a la construcción del significado**. Red Latinoamericana de Alfabetización. Caracas: 183-201.
- Espar, Teresa (1989). **Principios de redacción**. Mérida: ULA.
- Falcón de O, Josefina, Digna de Rivas y Violeta Mendoza (1985). **Lengua Española I**. Caracas: UPEL.
- Falcón de O. Josefina y Digna de Rivas (1986). **Lengua Española II**. Caracas: UPEL.
- Fernández, Fernando et al. (1975). **Lengua y Literatura**. Caracas: USB.
- García, Marisol (1997) ¿Saben resumir los alumnos universitarios de nuevo ingreso? En **CLAVE** No. 6, Asovele, Caracas: 25-34.
- Linares, Arturo (1994/5) El dominio ortográfico y sus competencias: la ortosilábica, la ortotónica y la ortografémica en **Clave** Nos. 3-4, Asovele, Caracas : 29-36.
- Mendoza, V. y P. De Stefano (1990). **Lengua Castellana**. Caracas: Tropykos.
- Páez, Iraset (1981) Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional en **El Nacional**, Caracas, 24.4.81.
- Páez, Iraset (1985) **La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral**, Caracas, IPC [2ª. Ed., Caracas, CILLAB-IPC, 1996].
- Páez, Iraset (1986) Desencadenamiento del lenguaje en **El Nacional** 18.1.87 Papel Literario: 1-2.
- Páez, Iraset (1988) **Habla estudiantil universitaria**, Caracas, USB, trabajo de ascenso inédito.

- Páez, Iraset (1990) Algunos resultados de una investigación sobre las competencias y las deficiencias lingüísticas de los estudiantes de la USB en Revista **ARGOS**, 12, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Caracas, USB, pp. 7-23.
- Pietrosémoli, L. (1989). **Para hablar y escribir**. Mérida: ULA.
- Muñoz de Pimentel, Magaly (1999) **El resumen: una exploración con estudiantes de Educación Superior... hacia el camino de lo posible** Trabajo de Grado no publicado para Magister en Lingüística del IPC.
- Pérez Esclarín, Antonio (1978) **Poseer el lenguaje**. Cuadernos de Educación No. 73, Laboratorio Educativo, Caracas.
- Sánchez, Iraida. (1990) Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los escolares en **Tierra Nueva**, 1, Caracas: Ediciones Tierra Nueva (pp.87-93).
- Sánchez, Iraida. (1993) Coherencias y órdenes discursivos en **LETRAS**. 50 Instituto Pedagógico de Caracas, CILLAB (pp.61-82).
- Sánchez, Iraida (1994): Como se enseña a redactar. En C. Villegas (Comp. 1994) **Estudios de Lingüística Aplicada**, Asovele, Caracas 51-64.
- Sánchez, Iraida y Barrera, Luis (1992) Cómo mejorar la coherencia de los ensayos que escriben los estudiantes en **Tierra Nueva**, 4, Caracas: Ediciones Tierra Nueva : pp.50-60.
- Serrón, Sergio (1981) - Un instrumento de medición de la capacidad de uso y conocimiento de la lengua española por parte de alumnos de Educación Superior. en **Paradigma**. Vol. II N° 1: pp. 17-26.
- Serrón, Sergio (1989) Pautas para la aplicación de un Programa Comunicativo en los Cursos Universitarios de Lengua y Comunicación. **Paradigma**. Maracay. Vol. X. N°s. 1 y 2. Junio/diciembre/ pp. 138- 155.

Serrón, Sergio (1998) **La formación del docente en lengua materna en el marco de la transformación educativa: una visión personal**, ponencia presentada en el II Encuentro de docentes con la lengua escrita Margarita, marzo de 1998. Una versión revisada fue publicada con el título. La enseñanza de la lengua materna en Venezuela y la formación de recursos humanos: revisión crítica y propuesta en **Acción Pedagógica** (Universidad de los Andes – Táchira) 1998 (publicado julio 1999) Volumen 7, Números 1 y 2: 4 – 13.

---

### La Obsesión Paterna en los cuentos *El Retorno e Igual* de Slavko Zupcic Rivas.<sup>1</sup> (\*)

---

José Simón Pérez  
CILLAB-UPEL-IPC

#### Resumen

Slavko Zupcic Rivas (Zupcic) es un joven escritor venezolano representante de las nuevas tendencias de la literatura nacional. Nació en Valencia, Edo. Carabobo, en los inicios de la década de los años '70 y el hecho de no haber conocido a su padre determinó, en buena medida, su quehacer literario inicial, al punto de que sus primeros libros, *Dragisol* y *Vinko Spolovtiva, ¿quién te mató?*, giran acerca de la figura paterna. En este artículo, en el que se pretende contribuir a la difusión de la obra de Zupcic, se estudiaron en dos cuentos de *Dragisol* (*El retorno e Igual*) las consecuencias de la inmigración y el abandono parental, así como el lenguaje empleado en los mismos. -

**Palabras claves:** Literatura venezolana, obsesión, padre, retorno.

#### Abstract

Slavko Zupcic Rivas (Zupcic) is a young Venezuelan writer. He was born in Valencia, Edo. Carabobo, in 1970 and he didn't know his father, a man of Yugoslavia, who decided to come back to his country. His first short story books are *Dragisol* (1989) and *Vinko Spolovtiva, ¿quién te mató?* (1990). The following article shows how Zupcic looks for his father in the world of fiction, particularly in *El retorno* and *Igual*, the short story chosen for this work.

**Key words:** Obsession, father, return

---

<sup>1</sup> Versión corregida de una ponencia presentada en la VI Jornada de Investigación del I.P.C., noviembre de 1998  
(\*) Recibida: enero de 1999

### Una larga introducción

O. Slavko Zupcic Rivas (en adelante Zupcic) no es un escritor muy conocido, por lo que se imponen ciertas consideraciones acerca de los objetivos del presente artículo, los cuales podrían ser sintetizados así:

1) determinar en *El retorno e Igual*, los textos seleccionados de Dragisol, las consecuencias de la inmigración y del abandono parental: la ausencia y la búsqueda emprendida como temas recurrentes de este autor.

2) analizar cómo es el lenguaje en estos cuentos, en los que se evidencian el amor y el odio respectivamente (sentimientos antagónicos) por el padre no conocido.

Tales objetivos se integran dentro de otro mucho más abarcante: difundir la obra de Zupcic y aportar nuevas perspectivas de análisis acerca de la misma, lo cual resulta significativo debido a que este autor es sumamente joven y a la inexistencia de trabajos críticos sobre sus textos.

Asimismo, habría que añadir que el análisis de los cuentos se sustentó sobre los pilares del método semiótico, el cual como se sabe distingue tres campos de acción en los que un signo puede desenvolverse, de acuerdo con lo sostenido por J. Romera Castillo (1988), vale decir: el pragmático, el semántico y el sintáctico.

Tal vez para muchos Zupcic no sea un escritor conocido, como ya se acotó, y en todo caso su nombre los remita a otras latitudes menos cercanas al Ecuador o a una máscara en la que un alguien se esconde, como sostiene Barrera Linares (1990, p.6). Por lo tanto, se justifica de entrada la presentación de algunos datos biográficos de este escritor. Zupcic nace en Valencia, estado Carabobo, en el año 1970. Apenas 30 años tiene este médico para quien la literatura representa el lado más

humano de la vida y la Psiquiatría, una de las especialidades que más le atrae de la Medicina, simboliza el lado más humano de ésta. De allí que resulte innecesario añadir que no existe contradicción alguna entre su "afición" por las letras y su profesión. Zupcic se lo explicó una vez a M. Jiménez (1988) en su artículo *La poesía es el lugar al que siempre vuelvo y lo hizo con la sencillez del artista*: "A veces estoy estudiando Anatomía todo el día, aprendiendo el nombre de todos los huesos del cuerpo, y de pronto me paro y escribo un poema y me siento feliz".

Por otra parte, desde mi punto de vista, en Zupcic —ese artista que vino del frío como lo bautizara Blanca Elena Pantin— significan no sólo sus obras, sino su concepción misma de la existencia y del proceso de escribir. En tal sentido, cree firmemente que un hecho real de la vida nunca podrá ser superado por una recreación literaria. Además, concibe la literatura como un acto de compromiso implícito en ella y plantea que entre el equilibrio de la anécdota y el lenguaje se halla la verdad de la narrativa. De ahí su crítica aérrima contra la literatura "experimentalista" o "experimental" que se hizo en Venezuela en los años '70. Asimismo, considera que los géneros literarios no deben representar límites para el escritor, mucho menos cuando estamos en plena posmodernidad.

A pesar de su juventud, Zupcic —lector juvenil de Faulkner y Hesse— ya ha publicado varios libros, lo cual no deja de sorprender en un país donde al parecer las editoriales sólo publican las obras de los autores consagrados (los llamados monstruos) y las tiradas suelen ser reducidas. En su lista de publicaciones se encuentran: *Escúcheme señor sol* (1989), Premio Único Mención Poesía de la Primera Biental de Literatura Infantil Luis Bouquet del Ateneo de Valencia; *Dragisol* (1989), Premio Único Mención Narrativa de la Primera Biental Literaria Casa de la Cultura de Maracay en 1988; *Vinko Spolovtina, ¿quién te mató?* (1990), Premio Único Mención Narrativa de la Biental José Rafael Pocaterra 1990; *583104, pizzas, pizzas, pizzas y Barbie* (1995), entre otras.

Éste es, a grandes rasgos, Zupcic, quien se sabe y se siente escritor desde la adolescencia, tal como lo recoge C. Verde (1991), quien

reproduce palabras propias del autor:

...Hay un momento en que me encuentro con una serie de elementos en mi casa: unas pipas, unas cartas extrañas. O de repente haber cargado siempre con este apellido extraño que para muchos no cuadra con mi manera de ser ni con mi aspecto físico. Entonces decidí involucrarme en una búsqueda literaria de la figura paterna, pero yo creo que antes ya era escritor.

Ahora bien, luego de conocer algunos datos biográficos de Zupcic, es imprescindible, para los efectos de este trabajo, la delimitación de un problema de interés.

En este orden de ideas, en la mitad de este siglo se registra en nuestro país una importante ola inmigratoria. Miles de pobladores del viejo mundo, huyendo de la guerra algunos y otros de la miseria consecuencia de aquella, vieron en Venezuela una nación en la que sus vidas podían ser diferentes, mejores. Así, españoles, portugueses, italianos y personas de otras nacionalidades, luego de largas travesías, se vieron un día descender de un barco anclado en el Puerto de La Guaira. Unos se quedaron, instalándose en urbanizaciones como Altavista (Catia), prosperaron, formaron familias, pero otros no resistieron la lejanía de la patria y desaparecieron, se marcharon, dejando en la supuesta "nueva patria" familias ya constituidas.

Zupcic es hijo de uno de esos inmigrantes yugoslavos, aunque hoy ese gentilicio como tal no exista, que vino a Venezuela y después se marchó, dejándoles a los hijos y a la esposa unas cuantas cartas y una foto en blanco y negro. La vida de ese progenitor desconocido trasciende la vida de Zupcic, invade el espacio y el tiempo de su creación literaria y puebla algunas de sus historias de ancestros, lugares y seres, fruto quizás de una imaginación prodigiosa o de pequeñas certezas. Tal es, por

tanto, el problema de interés de este artículo. Porque quizás Zupcic necesita saldar una cuenta, como se especula que le pudo ocurrir al escritor alemán Goethe con Las cuitas del joven Werther. Y lo hace a través de sus obras, Dragisol y Vinko Spolovtina... en especial, en las que se percibe ese odio por aquel que no supo desempeñar su rol, pero igualmente la comprensión por aquel padre que no pudo vencer el desarraigo, la nostalgia por Nebretic –el pueblo donde nació- y por las aguas del Adriático. Porque lo interesante de Dragisol, es que proporciona el punto de vista del hijo del inmigrante, lo señala Miranda (1998, p. 486), ése que nada entre dos mundos y dos culturas. No gira este volumen de cuentos sobre las penurias de los inmigrantes al llegar a una tierra nueva. Al contrario, es un volumen de cuentos donde un alguien emprende la búsqueda de los orígenes familiares. Es decir, es más bien una obra sobre las consecuencias de la inmigración, en este caso el abandono parental por razones no muy claras.

### Zupcic ante la Crítica

1. Ya se adelantó que Zupcic es un autor joven, por lo que la posibilidad de reflejar lo que los críticos han dicho en su debido momento sobre él, y más importante aún, sobre su obra, se dificulta bastante. Sin embargo, se explorará aquí qué ha sido apuntado en tomo a la obra de este "poeta que vino del frío". (Pantin, 1991, p. 44).

Una de estas voces que ha emitido juicios valorativos acerca de la obra Dragisol de Zupcic, es la del crítico Lovera De Sola. En su artículo Narraciones y poemas en prosa (1990), cataloga a Zupcic como un "creador con palabra propia, de seguro y personal estilo a pesar de la edad". Lovera De Sola se refiere al volumen de cuentos publicados bajo el nombre de Dragisol. En casi todos esos relatos, al parecer, se busca afanosamente al padre. Y, por lo tanto, se emprende una búsqueda, una reconstrucción desde los territorios de la ficción, un viaje hacia las raíces, lo denomina la poeta Verde (1991). Recordemos, y este es un dato relevante, que Zupcic no conoció a su progenitor de raíces yugoslavas.

Igualmente, Lovera De Sola (1990) añade que en su conjunto *Dragisol* es una obra que representa la antítesis de *Mi padre*, el inmigrante, poemario clave en la producción de Vicente Gerbasi y en el devenir de la poesía venezolana del recién pasado siglo. En aquel, *Dragisol*, se maldice la figura del padre, ser que se fue abandonando mujer e hijos. En el otro, *Mi padre...*, muy por el contrario, se evoca la figura siempre presente del padre, también inmigrante. Resulta interesante saber la admiración que Zupcic profesa al líder del grupo *Vienes*, con quien siente una vinculación mucho más estrecha que con autores generacionalmente más cercanos. (A éstos critica la adopción de ciertos estereotipos y el descuido en el uso de la palabra. "Algunos creen que por ser jóvenes no tienen por qué escribir con amor y cuidado en la palabra, cuando eso te hace las cosas más lindas"... le confiesa Zupcic a Jiménez (1988) en una entrevista). Una admiración fundamentada en la capacidad lírica de Vicente Gerbasi y en la depuración de sus versos, lo que lo llevó, según sostiene Zupcic, a una expresión casi de niño, presente sobre todo en la obra *Los colores ocultos*.

De igual modo, Luis Barrera Linares y su equipo de investigadores seleccionaron un cuento de Zupcic, *Cartas para escribir una novela*, para su *Recuento. Antología del Relato Breve Venezolano (1960-1990)*, publicado en 1994. Esto revela que el autor carabobeño es considerado figura importante dentro de esa nueva generación de narradores. Al referirse a las bondades del Zupcic escritor, Barrera Linares (1994, p.151) afirma:

Varias virtudes le son atribuibles, pero destaca por sobre todo la habilidad para desarrollar la narración de manera ágil y fluida y la constante de un lenguaje parco en imágenes, pero bastante rico en sugerencias a través de la frase directa y la brevedad sintáctica.

La parquedad de imágenes, la frase directa y la brevedad sintáctica, se relacionan con la extensión de los relatos. No extraña, en consecuencia, que muchos de los cuentos incluidos en *Dragisol* no alcancen tan siquiera las dos páginas. La brevedad dota al relato de una

gran contundencia, lo cual resulta muy significativo pues el cuento como género no admite la explicatividad. Por otro lado, Barrera Linares (1994, p.151) señala que Zupcic, al menos en el libro ya citado, emprende una búsqueda de los orígenes familiares, paternos para ser más exactos. No obstante, la misma resulta a todas luces infructuosa. En este sentido, existe coincidencia entre lo aquí planteado por Barrera Linares (1994, p. 151) y su equipo y lo que Lovera De Sola (1990) denomina reconstrucción de la figura paterna.

Por último, para Julio Miranda (1998, p.485), el tema de la inmigración sintetiza el leit-motiv tanto de *Dragisol* como de otras obras posteriores de Zupcic. Sin embargo, dicha temática ya había sido trabajada por otros escritores, por lo que allí no se encontraría el aporte del autor. A este respecto, Miranda (1998, 485) cita a Salvador Garmendia (particularmente a los personajes de diferentes nacionalidades que pueblan su novela *Los habitantes*), José Antonio Rial, Isaac Chocrón, Salvador Prasel, entre otros. Según parece tales autores ya habían tratado en sus respectivas historias los obstáculos de los inmigrantes para enraizarse en el país, los desgarramientos de la memoria, la añoranza por la patria y por la tierra.

El aporte de Zupcic estaría, siguiendo a Miranda (1998, p.486), en que instala sus obras, *Dragisol* fundamentalmente, en la óptica del hijo, irreversiblemente criollo, aun cuando muchas veces se manifieste en él cierta ambigüedad con respecto a la identidad. En el caso que aquí nos ocupa, Zupcic debe reconstruir el mundo (el universo) del padre utilizando la imaginación y algunos objetos personales dejados como recuerdos: cartas, fotos. Plantea también Miranda (1998, p.486), que el abandono parental, tan propio y común en la narrativa venezolana, constituye otro tópico importante en los trabajos de Zupcic.

Éstos son sólo algunos antecedentes, fácilmente rastreables, de Zupcic y principalmente de sus obras.

### Hacia un análisis de El retorno Igual

3. A modo de aclaratoria, se señala que no se respetará el orden establecido por el autor, pues en primer lugar se detallarán aspectos de Igual y posteriormente de El retorno. Esto obedece a que en aquel se parte del principio, es decir, de la infancia del padre y de los motivos y circunstancias de la emigración en sí misma, para luego en éste abordar el retorno (o la huida) de ese padre a alguna parte. De esta forma, se estarían presentando los acontecimientos con una especie de orden cronológico. Cabe destacar también que de los cinco cuentos de Dragisol referidos directamente a la temática del padre, se seleccionaron El retorno e Igual debido a que en los mismos se sintetizan, por un lado, el regreso del padre y, por el otro, la historia del mismo.

#### Igual: La historia del padre

Habría que iniciar este apartado señalando que el asunto de la perspectiva narrativa no resulta en Igual tan claro como en El retorno. A simple vista, podría aseverarse que hay allí un narrador protagonista con una visión desde adentro. ("Siempre debo decir que mi padre nació en Yugoslavia, que desciendo de croatas católicos, vecinos de los serbios ortodoxos, líderes de los pueblos eslavos del Sur bajo el dominio de Dushan en el siglo XVI"). No obstante, una revisión más detallada revela cierta alternancia entre un yo protagonista y otro testigo que cuenta, en tono casi de crónica forense, la más verosímil historia del padre, de acuerdo con la visión de Sandoval (1998, p.129), para quien Igual no es más que una especie de requisitoria contra el que prefirió el artero retorno, el escape silencioso, a pesar de haber conseguido un lugar para concluir sus pasos (y su vida).

En todo caso, existe un yo que a través de las palabras contenidas en cada línea cuenta una historia: la del padre, sujeto del discurso enunciado. El narrador comunica a sus virtuales lectores que una vez hubo un hombre que nació en Yugoslavia en el año 1929 y a quien coloca-

ron por nombre Slavko, nombre con el que se recuerda a la muerte, para no olvidar el asesinato del archiduque Francisco Fernando de Austria acontecido en Sarajevo el 28 de junio de 1914, hecho que desató la Primera Guerra Mundial. Ese hombre se vio forzado, como tantos otros, a emigrar de Yugoslavia debido a la invasión alemana durante la Segunda Guerra Mundial, cuando las tropas del Führer llegaron a las planicies de los ríos Save y Danubio. Y así llegó a Trieste, Italia, como tantos otros también desplazados. Muertos ya sus padres y con sus hermanas internadas en un hospital en Belgrado, ese hombre decidió venir a América "en busca de fortuna". Y vino, en 1952. Y "olvidó entre el calor de sus pasos y las cartas de Mary Monazin a sus padres muertos, sus hermanas enfermas y su tierra de papas y cochinos que luchaba por ser independiente". Y se volvió a ir, quien sabe a dónde. Se fue dejando como herencia preguntas y una foto gris. Por eso, ese yo que no es otro que Zupcic se pregunta si su padre ha muerto. Y por eso una maldición es su respuesta, de lo que se infiere que aparentemente lo odia. Ésta podría ser, muy someramente, la anécdota contada en este relato, que en resumidas cuentas es la historia del padre.

Mención especial merece el final de este relato, el cual podría ser catalogado como un antológico final de incertidumbre. Igual concluye de la siguiente forma:

Desde esta foto gris, puedo darle {al padre} finales de vida y muerte ignorados, nunca igual.  
¿Has muerto, padre? Te maldigo.

Tal como se aprecia, la duda gravita en cada una de las líneas anteriores. Al parecer, el hijo al proferir una maldición en su contra odia al padre, a quien no sabe vivo o muerto y bajo qué circunstancias. Como se observará más adelante, el final de El retorno también guarda similitud con el de Igual.

#### El Retorno: La justificación (y aceptación) de la huida

El retorno, por su parte, es el relato inicial de Dragisol (1989).

Éste es un cuento con una perspectiva narrativa en tercera persona, es decir, el narrador es omnisciente (sabe lo que sienten, piensan y padecen los personajes). ("Caminó hacia la playa. Guardaba en sus ojos el azul de los mares de su infancia. Sería inútil compararlo con el otro azul, el de América..."). Resumiendo la historia, el autor, que posee teóricamente una visión de los hechos exógena o desde afuera, presenta a los lectores las peripecias de un él (elíptico, sujeto discursivo nunca enunciado) que "desea lanzar en una piedra el mensaje de sus huesos a Zagreb". Ese él es un inmigrante descendiente de croatas católicos que se encuentra de pronto en tierra extraña y que reconoce la posibilidad de que esa piedra llegue hasta Nebretic, el pueblo de la infancia. Para aminorar ese desarraigo, el personaje opta por el sueño y por el recuerdo. "Mejor sería recordar, soñar con la tierra. Quizás su recuerdo se atreviera a llegar a Yugoslavia", apunta certeramente ese narrador que conoce como nadie la tragedia del personaje. Sabe, por ejemplo, que esa tercera persona moriría si sus pies siguieran pisando la tierra oscura, una tierra que no era la suya y a la cual llegó buscando fortunas, "de ésas que sólo se dan en América" (por ambición) o por otras circunstancias (como la guerra). O por la conjunción de tales razones. Esta sería, a grosso modo, la historia de El retorno.

Sin embargo, surgen algunas interrogantes. ¿Por qué abrir Dragisol con un relato precisamente sobre el regreso del padre (sin certeza del lugar de llegada)? ¿Podría considerarse ese retorno un punto de partida? En caso de que la respuesta a esta última pregunta sea un sí, ¿un punto de partida de qué?

Igualmente, se puede sostener que en este relato el personaje se mueve en dos planos: la realidad y el sueño. Al principio del mismo, dicho personaje (que se infiere es el padre de Zupcic) se encuentra en una playa contemplando el mar, lo cual se convierte en un estímulo para que afloren los recuerdos. Pero ante la imposibilidad de lanzar en una piedra el mensaje de los huesos y de la carne hasta la antigua Yugoslavia, se opta (no queda otra alternativa) por el sueño, por el recuerdo (el escudriñar de la memoria). Y se empieza a maniobrar en la misma. Surgen vivencias del ayer, consecuencia del contemplar la vida: la niñez en

Nebretic, las manos llenas de callos del padre, los besos de la madre, el amor de la primera novia, Ankika, entre otros. Y el plano del sueño "triumfa", si así puede señalarse, por encima de la realidad (o del presente): la dulzura de los recuerdos desencadenan la decisión: el retorno hacia el pasado que en buena medida es la huida del presente (retorno justificado desde la perspectiva del hijo). Prueba de ello lo constituyen los párrafos finales de El retorno (en el que se acentúa la incertidumbre pues el pueblo de la infancia, Nebretic, podía estar en cualquier parte de la tierra, pero menos allí, en el ahora, recuérdese el final de Igual). Fragmentos de los más reveladores y poéticos:

Huiría. Quizás el recuerdo nunca llegaría a él, pero él sí llegaría al recuerdo. Remontaría los caminos, los mares surcados por el Castel Verde, veinte años atrás. No importaban los hijos, la esposa. El retrato de pared en el último cuarto de la casa sería su consuelo, su padre amigo. Sólo quería ver las manzanas nadando en las aguas del Adriático o en las del Danubio, reencontrarse con su infancia, con Ankika, aprenderse de memoria su cuerpo nuevamente, los besos de su madre, las manos callosas de Stepan.

Nebretic no estaba allí, estaba en cualquier parte del mundo, pero no allí.

En definitiva, el eje temático estructural de estos cuentos, generalizable a los demás que giran en torno a la figura ausente del padre, podría esquematizarse así: inmigración (abandono por un motivo u otro de la patria); llegada a una nueva tierra ("vino buscando fortunas, de ésas que sólo se dan en América"); establecimiento de nuevos lazos familiares / nostalgia por el terruño; retorno (o huida); ausencia; búsqueda (amor / odio, aceptación / rechazo, identificación / diferenciación, necesidad de armar el rompecabezas de los orígenes); encuentro y muerte en la ficción (esto último comprobable en Vinko Spolovtina...)

### Estructura y Lenguaje en el retorno e igual

Ahora bien, ¿por qué los textos seleccionados pueden ser clasificados como cuentos y no como notas o reflexiones de un diario o como crónicas? La pregunta resulta pertinente debido a que los mismos no parecen obedecer a la estructuración canónica (o tradicional) de un cuento: me refiero a las nociones de inicio, nudo y desenlace como categorías superestructurales.

Sin embargo, y ésta podría ser una de las posibles respuestas a la interrogante inicialmente enunciada, la esencia del cuento como género tiene que ver con el hecho de "contar o relatar" una anécdota. (Al principio de este artículo se mencionó que para Zupcic es el equilibrio entre anécdota y lenguaje la médula de la narrativa). Dicho principio se cumple en los textos escogidos, aunque con ligeras variantes. Es decir, en Igual, lo que se cuenta son datos de la existencia de un hombre, quien emprende un viaje. En El retorno, por su parte, lo narrable o lo relatable tiene que ver más con el estado interno de ese hombre-viajante-inmigrante, quien decide huir. Y es que este relato posee tintes reflexivos acerca de los estados internos de un alguien (el padre) y de su manifiesta necesidad de volver a la infancia (ubicada en el pasado, cuarenta años atrás, tiempo de la felicidad) elemento que se reitera constantemente ("Guardaba en sus ojos el azul de los mares de su **infancia**", "Ellas { las madres de los niños cerulei } gritarían enfadadas un regaño de mentira, como todos los regaños de su madre a orillas del río, **cuarenta años atrás**").

Como ya se señaló, los relatos seleccionados no parecen obedecer al pie de la letra la estructura canónica del cuento: inicio, nudo y desenlace. Del mismo modo se planteó que, a pesar de lo anterior, los textos trabajados pueden ser catalogados como cuentos, entre otras razones, porque narran (o comunican al otro) una anécdota, una serie de acontecimientos. En este sentido, en Igual las acciones relatadas, las cuales siguen un orden cronológico, tienen que ver con la existencia de un hombre, incluso llega a contarse todo un itinerario de viajes (hay una enumeración abigarrada de ciudades en las que se supone alguna vez

estuvo ese hombre) que lo llevan desde su Nebretic natal en Yugoslavia, hasta el puerto venezolano de La Guaira, pasando de un lugar a otro, "de Rikeja a Trieste en caminatas largas, de noche".

En El retorno también se relatan acontecimientos que siguen un orden cronológico, aunque en ocasiones se presentan ciertos flash backs que alimentan la historia. Un hombre está en una playa contemplando el mar, el azul de América, lo cual desencadena una vorágine de recuerdos de la infancia y de la adolescencia en una tierra lejana y unas profundas ganas de huir, de regresar al pasado. Sin embargo, resulta aquí factible establecer una posible diferencia con respecto a Igual. Y es que en el relato inicial de Dragisol se describe y profundiza en tomo al estado interno del personaje (el padre), ser desolado y atormentado por el desarraigo y la nostalgia.

En ambos, la perspectiva parece ser objetiva, externa, propia del orden discursivo narrativo, lo cual resulta más evidente en Igual que en El retorno. No obstante, esto no resulta fácil de determinar porque en Zupcic es difícil escindir al autor-narrador-personaje, debido a que muchos de los cuentos de Dragisol y Vinko Spolovtina... son decididamente autobiográficos.

Otros aspectos dignos de mención se relacionan con la existencia en los textos de las preguntas retóricas, así como de cierta incoherencia fraseológica. En cuanto a las preguntas retóricas, el final de Igual constituye un buen ejemplo. Un hijo (se) pregunta si su padre ha muerto y la "respuesta" es una maldición contra éste. Pero la "respuesta" verdadera no está en lo que se dice, constituye una implicatura, sino que la misma se intuye a partir precisamente de lo que no se dice. Se infiere, entonces, que a pesar de la interrogante, poco o nada importa si el padre está vivo o muerto. Además, la maldición podría interpretarse como la afirmación de la muerte del padre para el hijo, a pesar de que pueda estar vivo en alguna parte. La pregunta retórica sirve, en este caso, para comunicar al lector virtual dicha indiferencia.

Asimismo, llama poderosamente la atención en cada relato cierta inconexión fraseológica (muchos enunciados no guardan relación entre sí), derivada del análisis del dinamismo comunicativo del cuento. La misma puede ser quizás producto de la imprecisión en el conocimiento de lo narrado (lo poco que se sabe del padre y de su vida (a partir de cartas encontradas) más ciertos elementos añadidos producto de la capacidad de fabulación). A esa inconexión fraseológica, se le suma la imposibilidad del lector de aprehender, al menos en una primera lectura, la historia de cada uno de los relatos. Es decir, los textos escogidos no gozan de autonomía semántica, característica que debe reunir un texto propuesto como cuento, por lo cual algunos autores como Barrera Linares (1990, p. 6) y Sandoval (1998, p. 131) aprecian en *Dragisol* una potencial novela sobre la inmigración y el desarraigo. Ciertamente es, lo señala Barrera Linares (1990, p. 6), que dicho problema se subsana a través de la relación intertextual.

### Ciertos elementos simbólicos en el retorno e igual

En los textos literarios seleccionados, se encuentran presentes algunos elementos de carácter simbólico, muchos de ellos pertenecen al dominio de la naturaleza y entre los mismos se establecen relaciones de oposición (paradójicas), si es que así pueden catalogarse.

En este sentido, **el mar** (y otros elementos vinculados con el mismo como océano, playa, ola, hundirse, flotar, agua, puerto, lo que permitiría hablar de una red semántica o de un campo léxico) es uno de esos elementos a los cuales se aludió en el párrafo anterior. Incluso el mar pareciera tener vida propia en estos trabajos, pues el padre siempre tiene frescas las reminiscencias del Adriático<sup>1</sup>. Además, parece gravitar la idea de que el mar lo alejó y lo acercará a la patria añorada. En Igual, refiriéndose precisamente al Adriático, el autor escribe: "...boca azul de mar, cuerpo de tormentas, tan azul..." Pero el azul del Adriático, ése que

<sup>1</sup> El Adriático es una extensión del Mediterráneo que baña las costas de Italia, Yugoslavia (hoy desaparecida como tal) y Albania.

se contemplaba desde el campanario de la Catedral de Rikeja, no se compara con el otro azul, el del mar de América, en el que está el personaje en el inicio de *El retorno*, texto en el que destaca el siguiente fragmento:

Caminó hacia la playa. Guardaba en sus ojos el azul de los mares de su infancia. Sería inútil compararlo con el otro azul, el de América: aunque todos los mares fueran el mismo mar y la tierra una sola montaña, el azul que mojaba sus pies nunca sería el mismo de sus ojos, el que había aprendido a divisar desde el campanario de la catedral de Rikeja o desde las casas altas de Sibenik, cuarenta años atrás.

Como ya se señaló, surgen ciertas oposiciones entre elementos de la naturaleza, que bien vale la pena detallar. En Igual, la contraposición se centra en la tierra. Es decir, la relación antagónica se plantea entre la tierra en la que se nació (Yugoslavia) y la tierra a la que se llegó (América). Aquella es tierra húmeda, clara, lejana, con astros, ríos, naranjas, manzanas, pájaros, añorada; ésta muy por el contrario es tierra inhóspita, oscura, cerrada, de imágenes retorcidas, quizás aborrecida (es tierra en la que se puede ser víctima de culebras y tigres, fortunas y tormentas). Aquella es la tierra de la libertad; ésta es la tierra de la muerte. (En *El retorno* se puede leer refiriéndose al padre: "Estaba seguro de que si permanecía un segundo más sobre esa tierra oscura, moriría"). Dicha oposición prosigue en *El retorno*, aunque la paradoja se traslada al mar, ya explicitada con antelación.

Por otro lado, el mismo título del volumen de cuentos encierra un alto contenido simbólico. *Dragi* es una voz serbo croata que significa querido. De modo tal que la figura evocada (y/o reflejada) en *Dragisol*, no es otra que la del padre, quien no supo ser un querido sol.

En el fondo, la gran oposición pareciera ser de índole temporal: el deseo de volver al pasado, para así escapar del presente.

### Búsqueda estética

En todo acto creativo se halla presente la búsqueda netamente artística, un sentido estético que lo anima. Porque el lenguaje es el mismo (o en todo caso las palabras son las mismas), la diferencia radica en el uso que el escritor realiza del mismo (o de las mismas), en su deliberada intención de hacer literatura. Esto se evidencia en los textos literarios seleccionados en frases hondamente sugerentes, tal como asevera L. Barrera Linares (1994), y en las figuras literarias utilizadas, destacando esencialmente las hipérbolas y las imágenes (auditivas, visuales, táctiles, gustativas, etc.). Entre las frases cargadas de poesía, merecen ser citadas las siguientes de *El retorno e Igual* respectivamente: "Pensó lanzar en una piedra el mensaje de sus huesos a Zagreb", "Vino buscando fortunas y tormentas, de ésas que sólo se dan en América". Entre las imágenes, por su parte, destaca en su conjunto el párrafo inicial de *El retorno*:

Si en lugar de esta **tierra oscura**, cerrada, cubierta de **imágenes torcidas**, tuviera **bajo sus pies** la **tierra clara**, lejana de Yugoslavia, **vería** los astros danzando ante sus ojos, **el río** cubierto por las **naranjas y manzanas** de la aldea, **sentiría** la posesión de los pájaros sobre su cuerpo.

Por otra parte, resulta interesante constatar que entre ambos cuentos se puede trazar una sutil línea correlativa. Mientras al inicio se cuenta el regreso de la patria a algún sitio (*El retorno*), posteriormente se empieza a hurgar en la infancia y en la existencia de ése que no supo desempeñar su rol. Es decir, aparentemente, el retorno se transforma en el detonante, en el catalizador que posibilita la búsqueda y la recreación de la vida del padre, que quizás podría ser una forma de identificación, recuperación y apropiación. Según este marco de referencia, parece lógico especular ahora sobre las posibles funciones de *El retorno e Igual* dentro de una unidad portadora, *Dragisol*, en la que no todos los textos aluden explícitamente a la inmigración. En este sentido, tal como ya se señaló, *El retorno* parece ser el detonante, el catalizador que posibilita la búsqueda y, por consiguiente, la (re) creación de la vida del padre, vida

que se "resume" en *Igual*, tercer relato en el que el autor acopia todos los datos conocidos (y también los imaginados) acerca del padre.

### Otras consideraciones

Ahora bien, de igual forma resulta interesante explorar las (posibles) relaciones existentes entre el autor y la obra. En este sentido particular, una de las preguntas que evidentemente salta a la vista es la siguiente: ¿por qué Zupcic decide escribir *Dragisol* y más específicamente relatos como los que aquí se han seleccionado? Muchas podrían ser las respuestas, cargadas de subjetividad, pero una que otra sobresale. Es innegable que la vida dotó a Zupcic de temas para escribir, destacando la ausencia paterna. A través de *El retorno e Igual* el autor desea ordenar su mundo familiar, otorgarle coherencia, porque es obvio que falta una de las figuras imprescindibles para armar el rompecabezas de los orígenes. Es la búsqueda emprendida desde la literatura, desde los territorios de la ficción, lo que permitirá superar la incertidumbre presente por ese padre no conocido, a quien se le pueden dar, desde la contemplación de una foto gris, "finales de vida y muerte ignorados, nunca igual". (Incluso en *Vinko Spolovtina...*, obra posterior a *Dragisol*, padre e hijo se encuentran en una plaza, produciéndose así el parricidio: el hijo mata al padre, aunque éste también deseaba matar al hijo. ¿Fin de la venganza? ¿Cuenta saldada? ¿Se impone el odio por encima de la nostalgia?).

Valdría la pena señalar que así como existen en esta obra textos relacionados con el padre y la inmigración, también se encuentran otros que apuntan hacia direcciones nuevas, lo que comprueba tal como sostiene Sandoval (1998, p. 131) que la práctica ficcional de Zupcic refleja variaciones significativas.

### Una breve conclusión

4. A modo de cierre, se puede aseverar que: 4.1) Zupcic es un narrador muy joven cuya obra *Dragisol* causó grata impresión en el ámbito de la

literatura venezolana contemporánea; 4.2) el relato Igual sirve de plataforma para recrear la infancia y, en líneas generales, la existencia del padre que en El retorno, el otro texto seleccionado, decide ausentarse del presente (América) y regresar (o escapar) al pasado (el mundo de la niñez); 4.3) el eje temático estructural de ambos cuentos podría sintetizarse así: inmigración, llegada a una nueva tierra, establecimiento de nuevos lazos familiares y nostalgia por el terruño, retorno, ausencia, búsqueda, encuentro y muerte en la ficción (en Vinko Spolovtina); 4.4) la búsqueda del padre planteada en tales cuentos contempla dos posibilidades: por un lado el odio hacia el ser que se fue y por el otro la nostalgia y la justificación por dicho ser (sentimientos antagónicos); 4.5) los relatos, al parecer, no poseen la estructura canónica del cuento (inicio, nudo y desenlace), pero cumplen con el principio elemental de "contar" una anécdota, además de que la perspectiva parece ser objetiva, externa, propia del orden discursivo narrativo, lo cual resulta más evidente en Igual que en El retorno; 4.6) en los mismos se constata la presencia de cierta inconexión fraseológica (algunos enunciados no guardan relación entre sí quizás producto de la imprecisión en el conocimiento de lo narrado) y de las llamadas preguntas retóricas (el final de Igual resalta como ejemplo); 4.7) el autor (Zupcic) elabora un discurso pleno de oposiciones entre el mar y la tierra de la infancia y el mar y la tierra del ahora, como se ve en el fondo lo anterior constituye un reflejo de una gran oposición temporal; 4.8) en definitiva la búsqueda del padre alcanza en este autor un tinte obsesivo que marca sus primeras producciones literarias (Dragisol y Vinko Spolovtina...) fundamentalmente.

Mas sin embargo, los señalamientos emitidos aquí sobre los cuentos seleccionados, representan aproximaciones, porque la creación siempre será libre y al final son autor (emisor) y lector (receptor) quienes, en un acto de comunión, de magia, decidirán lo que se quiere decir (o en todo caso lo que se dijo) acerca de una historia (mensaje).

### Referencias Bibliográficas

- Barrera L., L. (1994). **Recuento. Antología del Relato Breve Venezolano (1960-1990)**. Caracas: Fondo Editorial Fundarte.
- Barrera L., L. (1990). Slavko Zupcic. En: **El Nacional**.
- Barrera L., L. (1991). Hay que matar de verdad a Vinko. En: **El Nacional**.
- Jiménez, M. (1988). Slavko Zupcic: La poesía es el lugar al que siempre Vuelvo. En: **El Nacional**.
- Lovera De Sola, R. J. (1990). Narraciones y poemas en prosa. En: **El Nacional**.
- Mendoza, M. (1999). Altavista es lo mejor que tiene Catia. En: **El Universal**.
- Miranda, J. (1998). **El gesto de narrar**. Caracas: Monte Ávila Editores Lat.
- Pantin, B. E. (1991). Slavko Zupcic, el artista que vino del frío. En: **El Diario de Caracas**.
- Sandoval, C. (1998). **Cuatro modos de producción en la narrativa Venezolana de los noventa**. Tesis de maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Talens, J. et al (1988). **Elementos para una Semiótica del texto artístico**. Madrid: Cátedra.
- Verde A., C. (1991). Un yo desolla la ausencia paterna. En: **Papel Literario de El Nacional**.

Zupcic, S. (1998). **Dragisol**. Caracas: Fondo Editorial Fundarte.

Zupcic, S. (1990). **Vinko Spolovtina, ¿quién te mató?**. Valencia: Ediciones del Gobierno de Carabobo.

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