

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 "ANDRÉS BELLO"



60





60

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, 2000 (1er. Semestre)

ISSN: 0459-1283

*Donado por:
Domingo Milliani y
Juliana Sánchez*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

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

CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
«ANDRÉS BELLO»

Coordinador: Sergio Serrón Martínez

RESPONSABLES DE ÁREA

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

Investigadores: Luis Alvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, 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, Angélica Silva.

Personal de Secretaria	Carmen Rojas
	Odalys Mata

LETRAS es una revista:

-INDEXADA en: - Ulrich's International Periodicals Directory (001685);
Linguistics & Language Behavior Abstracts y Cleaninghouse 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 Cara-
cas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador) Av Páez, Paraiso,
Caracas, 1020, Venezuela

letras@ipc.upel.edu.ve

jis1@telcel.net.ve

Depósito legal: PP195202DF43

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 Nobrega

Prensistas: Luis Chacón y Miguel Castillo

Arte Final: Rosa Hernández y Celia Sánchez

Director: Sergio Serrón M. Coordinadores: César Villegas y Annerys Pérez. Director Artístico: Luis Domínguez Salazar

Correspondencia y Canje: José Rafael Simón

Consejo de Arbitraje: Thais Adrián UPEL – IPC, Luis Álvarez UPEL – IPC, William Anseume USB; Pablo Arnáez UPEL Maracay; Fernando Azpúrua UPEL – IPC Luis Barrera USB; Rebecca Becke UCV; Elba Bruno de C. UCV, Liduvina Carrera UCAB José Cruz UPEL – IPC; María E. Díaz UPEL – IPC; Mariela Díaz UDO; David Durán UPEL-IPC; Lucía Fraca de B UPEL – IPC Francisco Freitas ULA –Táchira; Norma González de Z. UPEL – IPC; Einar Goyo UPEL – IPC; Hilda Inojosa UPEL –IPC; Irania Malaver UCV, Freddy Monasterios UPEL – IPC; Rudy Mostacero UPEL – Maturín; Luislis Morales UPEL –IPC; Yajaira Palencia UPEL-IPC; Annerys Pérez UPEL – IPC; Yolanda Pérez UPEL-IPC; Adolfo Rondón IUTRC, Ali Rondón UPEL-IPC; José R. Simón UPEL – IPC, Miguel Tovar – UPEL – IPBqto., Dámarys Vásquez USB; Diomar Vásquez UPEL – IPC, César Villegas UPEL – IPC

CONTENIDO

♦ Presentación.....	09
♦ Colaboradores.....	11
♦ Normas para la publicación de LETRAS	15
♦ Marlene Arteaga. Algunos elementos neobarrocos en Palinuro de México.....	17
♦ William Anseume. La entonación y la pausa como caracterizadores micro-macro estructurales en una obra de teatro venezolana.....	41
♦ Talia Bugel. Español en la ciudad de San Pablo ¿Quién le enseña cuál variedad a quién?.....	57

◆ José Cruz. El ámbito literario.....	85
◆ Mariela Díaz. Estudio de las relaciones de cohesión en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo.....	109
◆ Juan García. Creación divina y discurso.....	135
◆ Hilda Inojosa. El Fuego: una constante en la narrativa de Adriano González León.....	155
◆ José Padrón. Fascinación retórica y pensamiento mágico en las ciencias del espíritu.....	165
◆ María Nélica Pérez. Narración Infantil: Condiciones de Textualidad.....	195
◆ César Villegas. Una aproximación a la relación entre órdenes discursivos y mecanismos de cohesión.....	221

Unas palabras preliminares

Hace varios años atrás creo que para el número 51/52 (1995), César Villegas irrumpió en el Consejo de Redacción de nuestra revista y ya en el número siguiente asumió la coordinación de la misma, labor que compartimos desde el No 54 hasta el 58, siempre bajo la dirección de Lucía Fraca. Fueron años y números muy importantes por cuanto se produjo toda una revolución editorial, lentamente se regularizó su publicación, se profundizaron los procesos de arbitraje, iniciamos el difícil tránsito por el camino de las indexaciones (nacionales e internacionales) y de la engorrosa acreditación en el Registro de Publicaciones Científicas Periódicas del Conicit y, también, se buscaron nuevas formas de distribución para satisfacer el natural deseo de los autores no de ser publicados sino de ser leídos y de los editores, de ver trascender sus esfuerzos

Pese a su juventud y al amplio espectro de actividades que siempre han caracterizado al colega Villegas, su dedicación y responsabilidad dieron sus frutos y Letras llegó, de su mano, al número 60 plenamente consolidada internamente y prestigiada en sus ámbitos naturales.

A partir de este, por unos números y tal vez por algunos años, no lo tendremos codo a codo con nosotros ya que se encuentra estudiando su doctorado en la Universidad de Valladolid, pero estamos seguros de que está corazón a corazón junto a los que conformamos el colectivo del Cillab y el equipo editor de Letras, preparándose y acumulando experiencia y, además, colaborando en las diversas funciones académicas de nuestra labor (articulista, árbitro, y también, promotor)

Éxito y gracias, César.

Sergio Serrón
Director de Letras

Colaboradores

Marlene Arteaga Quintero. Profesora de Literatura y Lengua Castellana, egresada del IPC. Magister en Literatura Latinoamericana de la USB. En periodo de elaboración de Tesis Doctoral en la UNED. PP – Conicit desde 1997. Directora Editora de Sapiens. Revista Universitaria de Investigación del I.P. de Miranda "Siso Martínez". Profesora Ordinaria de la UPEL.

William Anseume egresado de la Escuela Nacional de Artes Escénicas "César Rengifo". Licenciado en Letras por la Universidad Central de Venezuela (1994). En 1998 culminó la Maestría en Literatura Latinoamericana en la Universidad "Simón Bolívar". Con experiencias como actor, director y autor teatral, últimamente se ha dedicado a la investigación literaria en este campo. Ha sido jurado del Premio Municipal de Teatro y del Premio TIN del Teatro Infantil Nacional. Labora en la Universidad "Simón Bolívar" y en el Instituto Universitario de Teatro (IUDET). Publicó *El drama en Venezuela durante los primeros cincuenta años del siglo XIX. Antología comentada* (1998). Caracas. CELCIT.

Talia Bugel, Traductora, trabaja con español, francés, inglés y portugués. Estudió lingüística en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en Montevideo y de 1995 a 1998, la Maestría sobre la enseñanza comunicativa de español como lengua extranjera en el Instituto de Estudos da Linguagem de la Universidad de Campinas (San Pablo, Brasil), cuya tesis estuvo centrada en la interacción de variedades del español latinoamericano y peninsular. Se interesa particularmente en aspectos relativos a la lengua y la identidad, tanto en el ámbito cultural como en el social y a eso se abocará sus estudios de doctorado. Actualmente trabaja como editora de español latinoamericano en diccionarios bilingües, para editoriales de Escocia y España. En los últimos cinco años ha participado en más de 10 congresos con trabajos sobre la

interacción de variedades del español en la clase de lengua extranjera en San Pablo (Brasil).

José Cruz, Profesor en la Especialidad de Lengua Materna, Mención Latin Instituto Pedagógico de Caracas, 1991; Magister en Literatura Latinoamericana. Instituto Pedagógico de Caracas, 1997; Editor de la Revista "Laurus" del Vicerrectorado de Docencia. 1997-2000, Profesor adscrito a la Cátedra de Análisis Literario del Departamento de Castellano, Literatura y Latin del Instituto Pedagógico de Caracas, investigador del CILLAB, ha publicado "El carácter didáctico de la literatura" Revista "Laurus", 1998.

Mariela Díaz Fernández Licenciada en Educación, Mención Castellano y Literatura. Adscrita al Dpto de Filosofía y Letras de la Universidad de Oriente, núcleo de Sucre. Dicta las cátedras de Sintaxis y teorías gramaticales. Recientemente egresó con honores de la maestría en Lingüística del I.P.M Pertenece al Centro de Estudios textuales de I.P.M., donde investiga en el área de análisis del discurso. También trabaja como docente en la maestría de lingüística de esa institución. Participa constantemente en eventos de lingüística y tiene algunas publicaciones.

Juan Francisco García Profesor de la Universidad Nacional Experimental de Guayana y de la Universidad Nacional Abierta. Magister en Lingüística (IPM). Asiste con regularidad a eventos especializados y ha publicado en Letras y otras revistas de lingüística.

Hilda Inojosa Egresada del instituto Pedagógico de Caracas en el año 1975. Obtiene el título de Magister en la U.S.B. y el de Doctor en Ciencias de la Educación en el 2000. Desempeñó cargos docentes y administrativos en los Liceos Gustavo Herrera y Luis Razetti. Se incorpora a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en 1983. Ha dictado las asignaturas Literatura Infantil, Psicolinguística, Literatura Venezolana, Literatura Infantil y Juvenil y Teorías sobre creatividad vinculada a la educación. Entre sus publicaciones se cuentan: Mitos de la Región Andina, Literatura y creatividad; Literatura Infantil; Julio Garmendia como muestra de Literatura infantil; Reforma educativa y praxis docente; Tolstoi como productor de Literatura Infantil; La adolescencia en los relatos de Juan Carlos Onetti. Ha participado en eventos relacionados con su profesión y en entrenamientos para docentes a través de numerosos talleres.

José E. Padrón Guillén Profesor de Castellano y Literatura, Curso Superior en Filosofía, Magister en Lingüística, Postgrado en Lógica Matemática, Doctor en Planificación Educativa. Es Profesor Titular Jubilado de la UNA, y actualmente se desempeña en la UNESR (Doctorado en educación), y como invitado en las Universidades: LUZ (Doctorado en Ciencias del Hombre), UDO (Doctorados en Educación y en Ciencias Administrativas), UPEL (Doctorado en Educación), UP (Universidad de Pamplona) y URBE (Doctorado en Gerencia e Investigación). Autor de los libros: *Análisis del Discurso e Investigación Social, Investigación-Docencia, Tres Críticas a las Doctrinas del Paradigma Emergente, Referencias Básicas en la Producción de la Tesis Doctoral*. Colaborador en revistas especializadas.

Maria Nélide Pérez Profesora (Asociado) del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar. Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas como Profesora en Lengua Castellana y Literatura en 1983. Magister en Lingüística (UPEL-IPC) en 1992. Doctora en Filología Hispánica (Universidad de Granada, España) en 1996. Actualmente dirige el Laboratorio de Lenguaje José Santos Urriola de la USB.

César Villegas, Profesor en la Especialidad de Lengua Materna (IPC), Maestría en Lingüística (IPC), cursa estudios de doctorado en España, investigador del Cillab, coordinador de la Revista Letras y del Postgrado en Lectura y Escritura, tiene un importante número de participaciones en eventos especializados y de artículos publicados.

Normas para la Publicación de LETRAS

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

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito

2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Debe contener información sobre a) título del artículo; b) nombre completo del autor, c) resumen curricular (en instituciones otorgantes, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas); y d) compromiso para fungir como árbitro en su especialidad.

3. El artículo debe poseer título y resumen en español e inglés. La extensión del mismo debe ser de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y debe especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.

4. Deben enviarse original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberán estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más 3 para bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la revisión definitiva, luego del proceso de arbitraje

5. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones solo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

6. En lo que respecta a las citas, debe seguirse el sistema de la APA

7. El proceso de arbitraje contempla que tres (03) jueces evalúen el Trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen los juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede demorar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3 1/2, en programas compatibles con Word for Window 3.0 (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este periodo, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En esta versión, no debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo), es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.

8. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adorno de impresión (subrayado, negrilla, cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones ni sangrías, evitar mayúsculas continuas y centrados, sin espacios doble ni interlineados especiales. La Coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.

9. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar separados del texto y numerados. En el desarrollo debe especificarse el lugar donde deben aparecer (por ejemplo, aquí gráfico 1).

10. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (4) meses más.

11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación sólo manifiesta que los artículos no fueron aceptados. No se devolverán originales.

Algunos Elementos Neobarrocos en Palinuro de México(*)

Marlene Arteaga

UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

Resumen

El arte Barroco del Siglo XVII fue considerado como un estilo grotesco y abigarrado, extravagante y monstruoso. Sin embargo, la poética del Siglo XX lo reivindica y le otorga un puesto relevante dentro de las concepciones estéticas de la humanidad. En las últimas décadas de este siglo los artistas han concebido dentro de las nuevas corrientes un estilo que se ha denominado Neobarroco, cuyas propiedades se asemejan al arte de los seguidores de Góngora, pero lo rebasan tanto en lo que respecta a lo estético como a lo ideológico. Uno de los ejemplos más importantes de esta estética es *Palinuro de México*, la obra de Fernando del Paso que obtuvo el Premio Internacional de Novela Rómulo Gallegos, otorgado en Caracas, en el año 1982. Esta obra, inagotable en sus posibilidades de estudio, tanto por su brillante construcción sintáctico-semántica, como por sus dimensiones, se revisa en este ejercicio en algunos de sus caracteres barrocos. Se abordan los motivos del espejo, el sueño, la máscara y el laberinto y los recursos de la metáfora, la hipérbole y la intertextualidad en su entretejido literario. El objetivo fundamental de este estudio será presentar a los alumnos de carrera docente de la especialidad literaria, los elementos que distinguen esta novela como un monumento de la literatura latinoamericana neobarroca.

Palabras Claves: Estética Barroca - Literatura Neobarroca - Literatura Mexicana - Vanguardia - Real Maravilloso Latinoamericano

(*) Recibida el 24/02/200

Abstract

Some neo – baroque features are examined for the novel *Palinuro de México* (Fernando del Paso, 1982) which is a important example of this literary style. Topics such the mirror, the dreaming, the mask, and the maze are discussed, as well as literary resources like metaphor, hyperbole and intertextuality. This study aims to presents to literature teaching students, the elements that make this novel a monument of the Latin American neo – baroque.

Key words: Baroque esthetics, neo – baroque literature, Mexican literature, vanguard.

Introducción

El Barroco siempre se consideró como un estilo recargado y extravagante, al que se le calificó inclusive como grotesco y propio de un mal gusto distorsionado y popular. A partir de la llegada de las vanguardias, esta estética ha sido reivindicada por los poetas y artistas contemporáneos y ahora existe una nueva preocupación por este estilo en las obras del mundo actual.

De esta forma, en todas las manifestaciones de la vanguardia, y con ellas el Barroco, la literatura del Siglo XX decide no seguir imitando la naturaleza sino que procede a inventar otra realidad que "predicaba un arte de invención en el que la imagen creaba una realidad independiente y aún contraria a la realidad natural" (Paz, 1982).

Por esto, dentro de las nuevas vanguardias y con la inauguración del Siglo XXI, el contacto con el Barroco del Siglo XVII sigue siendo un fenómeno extraordinario que no deja de impresionar al lector. Dentro de este universo, la realidad se transgrede y se transmuta en una realidad sustituta que mutila, enrevesa y cuestiona las verdades tangibles. Ese cuestionamiento se observa, claramente, tanto en la visión del mundo desde el punto de vista estético, como en la apreciación filosófica de la ultimidad circundante. El propio Octavio Paz (1982) explica con toda cla-

ridad la propuesta anterior: "La coincidencia entre la poética barroca y la vanguardista no procede de una influencia de la primera sobre la segunda sino de una afinidad que opera tanto en la esfera intelectual como en el orden de la sensibilidad". (p.16) Del mismo modo, Carpentier (1981) y Lezama Lima (1957) plantean su postura sobre las coincidencias en estas corrientes estéticas. Para Carpentier el Barroco siempre ha sido parte de América y su naturaleza, potenciado y vivificado en el mestizaje, por lo tanto es natural y espontáneo. Lezama Lima, por su parte, considera que la naturaleza y el mestizaje son determinantes en la configuración del Barroco latinoamericano, pero no como fenómenos espontáneos sino como elementos que sobrecargan y magnifican el arte de Góngora.

Asimismo, el mundo de la literatura concibe dentro de sus nuevas tendencias la estética del neobarroco, que por una parte comporta los paradigmas estéticos del Barroco y, por la otra, las necesidades artísticas de nuestro siglo. Cada una de las obras pertenecientes a esta corriente se organiza, tanto a partir de ciertos elementos propios del campo ideológico, como de la estructura formal. Obviamente, el planteamiento ideológico que se evidencia es el vacío existencial que sufre el hombre del Siglo XX y que se redimensiona en un caos manifiesto. De allí que Dubois (1980) afirma que en la ideología que sustenta al Barroco el referente se transgrede una y otra vez, para apartarse de lo convencional. El arte, por su parte, no hace sino reflejar el mundo fracturado y burlesco que le toca vivir al artista en este tiempo. En tal sentido, Víctor Guedez afirma: "El arte no es -ni puede ser- neutro. Los juicios, ideas y creencias se filtran y recogen inexorablemente en cada obra" (1999, p. 114).

Dentro de un texto neobarroco se puede detectar la creación de un mundo particular a partir de la proliferación verbal, aunque no sea éste el único mecanismo de construcción discursiva. Ese mundo depende, en gran medida, de la creación de una otra realidad que se puede considerar autónoma, porque parte del principio indispensable de la complejidad verbal o estructural que organiza la realidad y se despoja de la referencialidad.

De esta manera, parte del *corpus* estético de una obra neobarroca se centra en la organización formal del lenguaje, por tal razón Acosta (1972) expresa que no es la naturaleza la que produce el Barroco, sino

"una elaboración concienzuda del lenguaje". Mediante un abanico esplendente de metáforas e imágenes sugerentes, el texto crea su propia realidad o afirma una realidad referencial ficcionalizada en sus niveles más caóticos y termina por crear un universo sustituto mediante una imaginaria hiperestésica.

En *Palinuro de México* (del Paso, 1982) los motivos, los recursos, la estructura, evidencian totalmente el funcionamiento del Barroco en cualquier inciso del tejido lingüístico. Igualmente, los principios de construcción de toda la realidad son la mediatización, el aplazamiento, el desdoblamiento, reflejados en lo desmesurado, en un juego de dualidades, en una pérdida del centro y en un ocultamiento de máscaras y metamorfosis.

Asimismo, la historia y la caracterización de los personajes están absolutamente deformados por la hipérbole y el desperdicio que se observan en ese horror al vacío propio de esta estética: el espacio de lo que se ha perdido se llena con palabras. La obra se hace proliferante en sus descripciones y en la organización del significante, de allí la visión plurívoca, espejeante, de la realidad construida.

El universo sustituto de *Palinuro de México* va desde una patria abigarrada y complejizada -el México actual- hasta un microcosmos circunscrito al cuarto de Palinuro y Estefanía, personajes centrales de la obra. Este universo se entreteje mediante un sin fin de anécdotas particulares y muchas veces aisladas unas de las otras, pero siempre se converge hacia la interioridad del personaje Palinuro y su visión muy particular de los hechos. Visión, que sólo es posible mediante la adquisición de la certeza de que el verbo tiene el poder de la creación de la realidad. Sumado a estos fenómenos, *Palinuro de México* se comporta, además, como una novela neobarroca de la intertextualidad, pues todo el texto está permeado por infinidad de textos que terminan por construir una inmensa parodia. La obra toda, inclusive, permite pensar en un texto que metaforiza el campo semántico de la literatura de la intertextualidad. Igualmente, el desdoblamiento y la simulación, así como la concepción de Palinuro como mitohistoria soportan la totalidad de un universo nuevo, creado a partir de la palabra.

Los Motivos Neobarrocos en *Palinuro de México*

Son muchos los motivos propios del neobarroco, sin embargo, se revisan acá el espejo, el sueño (ensoñación), el laberinto y la máscara por considerarlos los más sugerentes de esta estética. Igualmente, se analizan los recursos de la metáfora, la hipérbole y la intertextualidad con el interés de descubrir el misterioso entretrejo de las formas.

Motivo del espejo

Palinuro de México es una obra narcisista por naturaleza: en su estructura, en las acciones y en la concepción de los personajes y los espacios, perpetuamente se mira y se refleja en sí misma. La obra se hace desdoblándose hasta el infinito. De manera recurrente este motivo se pone de manifiesto en la anécdota de la novela: los juegos diarios, repetidos una y otra vez, las erudiciones del primo Walter (personaje que es una suerte de alter ego de Palinuro, envidiado y amado alternadamente), las vivencias en la casa de los padres, las experiencias en la agencia de publicidad. Todos éstos son fenómenos que se reflejan unos sobre los otros y se multiplican infinitamente. Inclusive, se hace patente en las estructuras sintácticas, pues parece que ya todas las acciones han sucedido y tan sólo hay un regodeo en el mismo acontecer perpetuo y en el discurso que está repitiéndose. El mundo se transforma en pensamiento, pero en el pensamiento de Palinuro que es un yo magnificado en la obra. Tal como lo expresa Dubois (1973, p.22) "se percibe el mundo como un objeto del pensamiento" y se le despoja de los límites que en la realidad objetiva puede tener.

El personaje Palinuro vive en un constante juego de imágenes en el que se observa a sí mismo y pretende que lo observen los demás. El juego lo vuelve irreal, inasible, ubicuo. Se multiplica (en el resto de los personajes) en el padre, en su primo, en Estefanía y por supuesto en él mismo... que es el otro, pero que el lector podría llegar a percibir que ese otro es uno solo. [Palinuro expresa] "De las cuarenta y cinco apariciones de Palinuro en mi vida, esa, la primera, jamás la olvidaré" (p. 58, Palinuro se encuentra con Palinuro); "Ella y yo somos lo mismo" (p. 171, Palinuro habla de Estefanía)

En el fenómeno narrativo, que se desplaza en el mismo sentido del motivo del espejo, está la figura fundamental del narrador cuya presencia podría servir para comprender ese *otro* Palinuro. Él narra desde un yo protagonista. Es el hablante básico que nos cuenta su historia y que deja abierta la posibilidad que desde una visión desde afuera otro narrador, en tercera persona, comente la vida de Palinuro, como en efecto sucede. Más aún, el mismo narrador que al comienzo de la novela identificamos como Palinuro, narrador protagonista de su historia, nos presenta a "Palinuro". Narra con visión de testigo y nos cuenta todas las peripecias de su amigo Palinuro. Es decir, que el narrador es omnisciente, testigo y protagonista, al mismo tiempo, sin ser uno solo. (Es un misterio trinitario de naturaleza místico-narrativa)

De tal forma que...

"La ciencia de la medicina fue un fantasma que habitó, toda la vida, en el corazón de Palinuro" (p. 15)

Narrador omnisciente

"Lo que nunca jamás pudimos medir fue nuestro amor porque era infinito. Era así como cuando Palinuro le preguntaba al abuelo... (p. 166)

Narrador testigo (Palinuro habla de Palinuro y está presente en la escena)

"Yo juré que iba a encontrar a mi prima así fuera en el fin del mundo" (p. 597)

Narrador protagonista (Palinuro cuenta su propia historia)

"Palinuro acarició el cuerpo de la mujer con las manos de Fabricio". La mujer abrió los ojos, y Palinuro con los ojos de Molkas los contempló y se contempló en ellos" (p. 513)

Sigue siendo un narrador omnisciente, pero Palinuro no es ya uno solo, sino es un personaje múltiple. Su naturaleza cambió, por lo tanto también se modificó su visión multiforme

Cuadro 1

Como se puede notar en el cuadro anterior, uno de los factores más importantes de esta presencia del narrador espejeante es la ausencia de conflicto frente al suceso de la otredad. Las estructuras lingüísticas

de las diferentes posturas del narrador dialogan sin ningún contratiempo, las historias se acercan, se alejan y se refunden. Palinuro es simplemente éste y aquél en uno solo y visto sin escisión metafísica. Esto podría interpretarse a partir de la visión sociocultural de México como resultado de ese sincretismo, portador permanente de dobles. (Cuates nacidos todos de la misma serpiente, según el mismo Fernando del Paso en su discurso al recibir el Premio Rómulo Gallegos, en Caracas.) Es la obra narcisista por excelencia; dialógica y multívoca. Es el diálogo del hombre del espejo que se mira a sí mismo, y a su vez, el reflejo le mira que está mirando un reflejo que le mira...

El espejo, como motivo estimado del barroco, es llevado en *Palinuro de México* a su máxima expresión en un capítulo especial y sugerente, dedicado enteramente a este motivo. El capítulo, en cuestión, se denomina *La muerte del espejo* en donde se relata la enfermedad y deceso del espejo de baño de Palinuro y Estefanía. Esta pareja le ha otorgado vida propia al espejo, pero una vida que, lógica y contradictoriamente, depende del género cambiante, como cambiante sea lo reflejado:

Se ve mejor, pero creo que de todos modos se va a morir, la pobre. El pobre, le dije: porque por supuesto, nuestro espejo cambiaba de sexo según fuera Estefanía o yo el que se asomara a verlo. O a verla. (Pág. 177)

Este (a) espejo de baño se encuentra en la habitación de Palinuro y Estefanía cuyo foco proliferante es el centro de realización de la obra. Este espacio es importantísimo porque su descripción caótica y abigarrada espejea en otras caracterizaciones de espacios sumamente particulares y que al final nos percatamos de que todos los ambientes se describen de manera similar al del cuarto de Palinuro.

Fue esta fotografía el primer objeto que llevamos a nuestro cuarto... con el tiempo mandamos a hacer una pared especial para colgar la fotografía y más adelante cuando habíamos ahorrado lo suficiente mandamos a hacer tres paredes más... La pared del lado izquierdo... la diseñamos con dos puertas... Y en la pared de la derecha abrimos una puerta...

para lo cual mandamos a hacer una escalera luego de ordenar un edificio a la medida... nos pareció que lo más conveniente para la fotografía era que nuestro cuarto tuviera cuatro pisos abajo... como es natural mandamos a hacer una ciudad alrededor de nuestro edificio y decidimos que fuera la ciudad de México... (p 136 - 138)

Los elementos metonímicos pertenecientes a la casa de Palinuro como las paredes de colores, (universo múltiple), miles de objetos en un mínimo espacio, mapas, libros, objetos de arte, son los mismos que se utilizan -como réplicas- para ilustrar la agencia, los bares, los cuartos, y todo aquel espacio destinado a la realización de una acción. En consecuencia, el espejo no es solamente un recurso descriptivo, sino una parte esencial del soporte semántico y sintáctico en el plan de construcción de la obra.

Motivo del sueño

Ya se ha señalado como el sueño, la ensoñación, los planos oníricos mezclados con el delirio y la apariencia de lo real son motivos apreciados por la obra neobarroca. Desde la codificación de las primeras obras barrocas y manieristas el sueño y la vida como sueño tienen una persistencia singular (*La vida es sueño* de Calderón de la Barca; *Primero Sueño* de Sor Juana Inés de la Cruz; *Don Quijote de la Mancha* con su descenso a la cueva de Montesinos, entre otros) Asimismo, la visión del texto como un entretreído de realidades mágicas que, indudablemente presentan una atmósfera de pesadilla, es la recreación permanente de las dimensiones de una postura vital orientada hacia la fantasía de la ensoñación.

En *Palinuro de México* los personajes se desenvuelven en una atmósfera onírica cuyo origen proviene, muchas veces, de los propios delirios de Palinuro y del giro de sus sueños en su mundo. Este delirio, por privilegios de la estructura del enunciado, permea la obra de un halo mágico y por esto encontramos al protagonista y a su mujer soñando y haciendo sentir dentro del sueño la materialización de las realidades oníricas.

Ella soñó que entraba en el cuarto y se metía en la cama. Yo soñé que me acostaba a su lado. Ella soñó que estaba dormida. Yo soñé que nos despertábamos dentro del mismo sueño. ¿Estamos despiertos o soñando?, me preguntó, un poco alarmada. No tengo la menor idea, le contesté (Pág. 170)

De esta manera vemos que los personajes y el espacio se entrelazan y retuercen en una ardorosa búsqueda de lo onírico y se logra mezclar los géneros y las formas expresivas del lenguaje en un intento de demostrar que el sueño de los personajes es también la conformación de la realidad. El verbo que describe al sueño es un operador mágico de la creación, como en los libros de génesis, en donde los dioses sueñan y crean el mundo en donde han de vivir. Es un elemento capaz de transponer la realidad presente en la vigilia y transformarla dentro de su propio espacio (el del sueño) para luego imponerla a la realidad circundante.

El sueño, además, puede traspasar la sujeción que le impone el cuerpo al alma, y también puede saltar las barreras de la muerte para crear un espacio y una vida propia, como es el caso de *Palinuro de México* como continuidad del *Libro VI* de *La Eneida* de Virgilio. Ésta es, entonces, una praxis referida a la noción neoplatónica de la trasmigración de las almas: Palinuro, piloto del barco de Eneas cayó del barco en las costas de Libia y desapareció bajo las aguas y tal como sucedería después de un sueño, despierta en las costas de México, en otro tiempo y en otro espacio, para dar cumplimiento a su destino.

Dijo la Sibila...

Renuncia a la esperanza de torcer con tus ruegos el curso de los hados, pero guarda en la memoria estas palabras... Sabrás que todo los pueblos comarcanos, aterrados en vista de mil prodigios celestes, aplacarán tus manes... instituirán en él solemnes sacrificios, y aquel sitio conservará eternamente el nombre de Palinuro. (Virgilio, edic. 1972)

Es así como el Sueño de Palinuro como mitohistoria se cumple en el nacimiento de este Palinuro en México, quien perpetúa la memoria del griego con una vida múltiple y de ensoñación.

De acuerdo con su naturaleza, el sueño se ofrece como una otra realidad que toma los elementos de *esta realidad* (el mundo referencial) y los carga de otra espacialidad y otra temporalidad. Es un fenómeno similar al Eco (motivo también muy apreciado por el barroco en sus dos épocas) en que ficcionaliza -en este caso, sobreficcionaliza- o elabora toda una imaginaria a partir de entes, enunciados o estructuras dadas y las deforma. Pero difieren (el sueño y el eco) en que el sueño es representación con presencia de entelequia metafísica y es una realidad mística autónoma mientras que el eco es mero simulacro sujeto al vacío.

En *Palinuro de México* el eco se presenta a manera de sombras, ambigüedades y verdades aparentes que en el plano onírico se mezclan con los avatares de la historia. Se puede percibir en un ejemplo curioso de lo que puede convertirse en una sucesión sonora del eco y a su vez en un interesantísimo juego lingüístico, que recuerda las sinuosidades del *Altazor* de Huidobro. Juego, éste, que impugna, como todos los motivos aquí tratados, el yugo del logocentrismo: "Dije que se escribe con P de Palinuro, con A de Alinuro, L de Linuro, I de Inuro, N de Nuro, U de Uro,..." (p. 246)

Por supuesto que el eco se encuentra en el ámbito de la sintaxis, pero no deja de ser un interesante juego de sobresignificaciones oníricas cuya verdadera función -si se le puede llamar de esta forma- es crear un mundo irreverente que desprecia la realidad circundante y por lo tanto la desenmascara.

Motivo de la máscara

Este motivo constituye uno de los más importantes de toda la producción barroca porque implica el metamorfismo, la multiplicación, el desdoblamiento, el disfraz, la mascarada, el engaño, la representación, la teatralidad. La máscara sustituye la esencia del individuo problematizado. Este ser que se enmascara o disfraza nos presenta una apariencia que no es la original. La primigenia, "la verdadera", es escamoteada o recubierta por una falsa. Conocemos la ausencia, lo representado, pero no la esencialidad.

Dentro de la obra estudiada, Palinuro juega al niño, al médico, al publicista, se enmascara de diferentes maneras en múltiples oportunidades. Walter tiene siempre la máscara de la erudición; Molkas, Fabricio, el general, de forma absolutamente evidente, se disponen siempre a representar su papel y en cada circunstancia preparan una suerte de escenario. Inclusive, el militar posee una serie de máscaras que se cambia con la única intención de cambiarse el ojo de vidrio:

el ojo reverente que usaba cuando iba a la Basílica de Guadalupe; el ojo de admiración que reservó para conocer al general Freyberg... el ojo de sorpresa que se puso cuando se enteró de la boda de María Félix y Jorge Negrete (Pág. 230)

Por su parte, en confluencia con la máscara, se encuentran los datos referenciales de un México (la historia de su independencia, guerras civiles de ayer y los conflictos de hoy) problematizado que nutre hasta el infinito las dimensiones de teatralidad en la obra.

Habría que haber visto, desde una posición privilegiada, la espada al aire y la arena sobre las rodillas y las arrugas de bronce, a todos aquellos señores que apenas ayer recorrerían a caballo los barrancos insolitos al grito de Tierra y Libertad y ahora tan ampanzonados y con la curva de la felicidad propiciadas por sus whiskies importadísimos bajando de sus automóviles negros y oceánicos...

Ese mundo real tiene la inmensa capacidad de generar información caótica tan sustancial que sigue propiciando una constante y multiplicadora mascarada. Es así como el cuarto de los personajes principales se convierte en un gran escenario cuando se organiza la subasta de las pertenencias de Palinuro y Estefanía. Ellos mismos se comportan como personajes de un gran teatro al que están obligados a asistir, tanto como actores, así como espectadores. En el capítulo "Palinuro en la escalera o el arte de la comedia" se explica de manera clara que existe una supuesta realidad constituida por la vida de los personajes y que existe una fantasía instaurada por una obra teatral que está pronta a

desarrollarse. Y su conducta es la impuesta por los códigos de la teatralidad, que se observa en el señalamiento de la intervención de los actores y en la presencia de las acotaciones.

(Nos encontramos en la realidad. El escenario es el interior del viejo edificio...)

LA VOZ DE ESTEFANÍA: ¡Oh, hay algo aquí!

(Se escuchan ruidos de gente que sube por las escaleras)

MI VOZ: ¡Soy yo, no seas tonta! ...

YO: ¡Qué barbaridad, Palinuro ya volvió a las andadas!

ESTEFANÍA: ¡qué borrachera se puso, por Dios!...

PALINURO *(levantando la cabeza)*: ¡Yo no estoy borracho, ni un carajo: estoy herido! (p. 633)

La obra en sí es una gran comedia que se potencia, al final de la novela, con la trágica aparición de los personajes clásicos de La Comedia del Arte, en el capítulo denominado *Palinuro en la escalera o el arte de la comedia*. En dicho capítulo se observa la presencia de la Colombina, Arlequín, Scaramouche, mezclados con el mismo Palinuro, La Voz de Palinuro, Stefanía, los vecinos del edificio y otros personajes traídos de otras obras literarias.

COLOMBINA: ¡Oh pobre de ti, Emperador de la Luna!

¡Pobre de ti Arlequín, servidor de dos patrones! (...)

(Baja una media luna colgada del techo y queda suspendida

arriba de Arlequín) (...)

PIERROT: ¿Qué fue de tu lealtad y de tu carácter mercu-
rial? ¡Oh pobre de ti, Arlequín, Rey de los Leones...!

(Sale Colombina, la luna sube y desaparece junto con Pierrot (...))

LA VOZ DE ESTEFANÍA: ¡oh, hay algo aquí!

(Se escucha ruido de gentes que suben por las escaleras)

MI VOZ: ¡Soy yo, no seas tonta! (Pág. 632 - 633)

De igual forma, en conjunto con la carnavalización, converge el género teatral con el género narrativo (como en los discursos del juglar,

del narrador de plaza, del intercambio oral alrededor del fuego nocturno). El texto adquiere toda la esencialidad semiótica de un texto dramático y los códigos y estructuras se dirigen a edificar los elementos caracterizadores de la especificidad teatral. Los códigos dialogan sin superponerse y sin excluirse de tal forma que esta polifonía (Baktin, 1985) logra la canonización de las formas populares al introducirlas al sistema culto. André Helbo, en *Semiología del teatro* (1975) explica que " los actores en el teatro aparecen como personajes reales que se comunican entre sí; no se comunican con el público... mediante el mismo sistema con el que se comunican entre ellos" (p. 36).

Tal es el caso de los personajes de esta obra polifónica que contiene distintos sistemas semiológicos: (teatro, poesía, narrativa, todo amalgamado en una historia)

COLOMBINA: ¡Me debe usted un peso!

SCARAMOUCHE: ¡No traje dinero!

PIERROT: *(Salta de su puesto de juez y arrastra a Scaramouche a una jaula)* ¡A la cárcel! ¡A la cárcel por tramposo! (Pág. 655)

Es sumamente importante, tener en cuenta la incidencia de estos capítulos dentro de la construcción de la obra, pues el lector viene enfrentándose a un texto, que si bien está marcado por el dialogismo, pertenece al código del género narrativo. Inclusive, ahora se puede notar la presencia de las acotaciones, para director y actores, que distinguen al fenómeno teatral y que implican que esos personajes, tienen una vida "real". Momento que utilizan para estudiar el libreto que se les ha asignado.

Finalmente, hay que señalar que es en esta etapa cuando la obra llega a su máxima carnavalización, y este juego, por devenir natural, produce una artificialización en "la vida" de los personajes en todas sus acciones. El desenvolvimiento de la farsa y la simulación invierten (o convierten) la realidad y producen otra artificialización dentro del mundo artificial por esencia en el que viven Palinuro y sus amigos. Se ha sustituido dentro de las propias dimensiones ficcionales el mundo de una

supuesta realidad que fue teatralizada y que se convierte en una explosión de ficciones hasta el infinito.

Motivo del laberinto

Palinuro de México es una obra laberíntica casi por definición. Las descripciones, los espacios y las relaciones se presentan en forma de laberinto y organizan la estructura sintáctico-semántica de los textos como una obra neobarroca.

Este aspecto fue uno de los motivos predilectos del Barroco del Siglo XVII (Góngora, Sor Juana) y en la actualidad se destaca como uno de los procesos de construcción de la literatura latinoamericana. Este motivo logra que el ambiente se difumine y se reproduzca, de tal forma que se le escamotea al lector los límites del contorno cuyo resultado es un centro eternamente desplazado. Consecuentemente, sin un centro no hay periferia, por lo tanto, las acciones y los personajes, aun cuando sean dinámicos no se pueden desplazar en un espacio preciso y estable. Este laberinto se relaciona directamente con la pérdida de un asidero espiritual. El problema epistemológico se centra, entonces, - como todo problema de pensamiento- en la verdad y sus categorías. Es un problema relacionado con la lógica, a donde no podemos penetrar, simplemente porque, tal como se evidencia en el texto, en medio de lo real maravilloso americano el logocentrismo ha perdido vigencia.

En la novela, objeto de estudio, un ejemplo -entre tantos- del fenómeno del laberinto es la visita de Palinuro a la Agencia de Publicidad, en el capítulo denominado *Viaje de Palinuro por las Agencias de Publicidad y otras islas imaginarias* (Subtitulado tal como las novelas de caballería o las obras manieristas y barrocas). Dicha agencia está seccionada en "islas" y cada una de ellas tiene un espacio particular, ciertamente complejo, abigarrado y caótico.

¡Ah, las agencias de publicidad que eran así: rosadas y con sillones verdes, con ventanas grandes como acuarios y con veinte pisos hacia arriba... las Agencias de punta de rosa y amatista... las Agencias que viajaban a 60 millas

por hora LAS AGENCIAS como las islas en la realidad y en el sueño existen en número infinito (Pag 238)

Palinuro se pierde en un laberinto de departamentos islas, cuartos, oficinas donde gira buscando respuestas y al final vuelve a llegar al centro. Es un Minotauro triste perdido dentro de su propio espacio que no logra conocer ninguna solución a las preguntas más importantes formuladas por su núcleo de amistades, tal como se observa en el último inciso del capítulo "Viaje de Palinuro por las Agencias de Publicidad y otras islas imaginarias". Este aparte de la obra está lleno de notas históricas eruditas mezcladas con signos de la contemporaneidad como marcas de refrescos, nombres de lugares, referencias intratextuales; así como también está lleno de notas intertextuales que producen un laberinto lingüístico que objetiviza -metaforizándolo- el laberinto de la historia

de la misma manera que los congeladores Frigidaire sirven para conservar a los niños ametrallados en las costas del Japón y las planchas Westinghouse para quemarle el vientre a los soldados norvietnamitas y los cigarrillos Pall Mall para tostarle los pezones a sus mujeres (p. 270)

El lector podrá reflexionar, entonces, sobre los alcances de este motivo en las dimensiones semánticas y sintácticas y, sobre su capacidad para generar relaciones indiciales a partir de la presencia de ecos, sueños, metáforas, máscaras y espejos, que hace de toda la obra un verdadero laberinto

Algunos recursos de la obra neobarroca

Muchos son los recursos de la obra neobarroca pero solamente se revisarán la metáfora y la hipérbole debido a que son procedimientos dilectos y que se encuentran presentes de comienzo a fin, a todo lo largo de la obra. La predilección de la estética barroca por estos recursos obedece a la perfecta adecuación que proporciona la abstracción semántica, la alegoría mística y la exageración ilimitada, con la concepción de un mundo descentrado e infinito

La metáfora

Bustillo (1996) cita a Ruset para destacar la importancia que tiene la metáfora como juego de enmascaramiento, inversión, disimulo y trastocamiento de la realidad:

... la metáfora así concebida, a fuerza de "adquirir relieve" acaba elaborando una auténtica composición autónoma detrás de la cual el objeto se encuentra tan bien disimulado que es preciso adivinarlo; nos hallamos en presencia de un disfraz retórico que es el equivalente de lo que intentan efectuar los arquitectos de las fachadas autónomas, tales como Borromini en Santa Inés (p. 131)

En *Palinuro de México* todas las relaciones y sucesos están afectados por la farsa, la mediatización y el espejeo apariencial, pero como ya se demostró, esa carnavalización no se queda en el simulacro externo sino que modifica las posibles acciones de la obra. Todo se convierte en escenario, todo es escenografía, y para nombrar esta concepción de la realidad el recurso más adecuado es la metáfora. Como ejemplo destaca la edificación del cuarto como metáfora del mundo y como escenografía de la propia obra literaria: "(*Obra en cuatro pisos con un prólogo en la planta baja, un epílogo en un desván y varios intermedios sorpresivos*)" (p. 629) [el paréntesis es original de la novela].

Además, el texto es metáfora de la literatura de la intertextualidad en sí (v.g. el capítulo *Todas las rosas, todos los animales, todas las plazas, todos los planetas, todos los personajes del mundo*). En éste nos sorprende las comparaciones que, una tras otra, se realizan entre la obra y otros textos, acciones o discursos e, inclusive, consigo misma.

Y en esto estábamos, cuando nos avisaron, Palinuro, que estabas por nacer. A tu abuela Altagracia se lo dijo Robin Hood.

A Robin Hood se lo dijo Lady Windermere

A Lady Windermere se lo había dicho el Conde De Montecristo. (p. 719)

El cuarto es metáfora de los otros espacios de la obra, cada personaje es metáfora de un personaje colectivo que representa la sociedad mexicana y la novela toda es metáfora de todo el universo cultural de México.

No nos olvidamos de los habitantes del edificio: mandamos a hacer una portera y unos vecinos —entre ellos el médico, el policía, la vecina loca y el burócrata, (...) También mandamos a hacer varios inquilinos indiferentes a nuestras vidas y al retrato mismo que formaron parte de otros millones y millones de personas (...) que mandamos hacer más adelante y que nos pareció adecuado que ignoraran nuestra existencia (p. 137)

Esta metaforización enmascara la verdad hasta escamotearla al lector y en varias oportunidades la proliferación metafórica sugiere que los mismos personajes no conocen el desarrollo de las verdades a su alrededor. Muchas veces el texto se vuelca sobre esa certeza que tienen todos de que la verdad no es tal; que lo que se creyó centro nodal de la realidad se desplazó hacia otro eje de significación, pero finalmente, este último también llegó a desplazarse. En *Palinuro de México*, sigue funcionando la metáfora como ese desplazarse de los significados, ese giro que perpetúa la ruptura del signo y que acerca la novela cada vez más a la concepción estética de la literatura neobarroca.

La hipérbole

Palinuro de México destaca, sin duda, por su desmesura. La erudición del primo Walter, los ojos de vidrio del general, el amor de Palinuro y Estefanía, la dedicación a los enfermos, la matanza, la descripción de los espacios, la locura de las relaciones interpersonales; y por último, la capacidad intertextual de toda la obra, hacen de esta novela un ente hipertrofiado que se agiganta a cada paso que se da dentro de la historia y en la maraña del discurso.

Ciertamente, la hipérbole es un recurso usado con fruición desde los tiempos del manierismo y el barroco, pero en el neobarroco latino-

americano el desbordamiento es inconmensurable. Tal parece que la visión extravagante del mundo latinoamericano, ese vivir en un mundo "real" en donde lo mágico y la exuberancia es parte del devenir cotidiano potencian el recurso de la hipérbole hasta su máxima expresión. La hipertrofia se lleva hasta los límites de la hipérbole-de-la-hipérbole (hipertélico) que por polaridad natural "puede llevarlo incluso, eventualmente, a su propia desaparición" (Bustillo, 1996)

Molkas les habló de Pitágoras, les dijo que Pitágoras opinaba que el semen se origina en el cerebro y que por lo mismo un día comenzó a masturbarse fría y cerebralmente (...) después de hacerlo docenas de veces no encontró por desgracia una sola gota de líquido cefalorraquídeo (...) y ni siquiera células de las meninges (...) a cambio se le debilitó tanto el cerebro que no pudo recordar para qué se estaba masturbando, hecho que en cierta forma confirmaba teoría del sabio. (p. 155)

En esta obra se desbordan los límites de lo posible y se muestra una sensibilidad hipertrofiada que refuerza la visión del mundo de manera grotesca, debido a que todo aquello que se agiganta en sus dimensiones naturales se deforma y por lo tanto se monstrifica. Este grotesco se observa en todo el capítulo *Mi primer encuentro con Palinuro* y de manera muy especial en *El ojo universal*, en donde se rebasan las fronteras de lo irreverente.

Él, en cambio, podía hablar de cualquier cosa: de sangre y heces, de tumores, de las orinas con el olor a pescado característico de algunas infecciones de bacterias coli, de las lipomatosis gigantes y de cuanta porquería o monstruosidad se le ocurriera incluso a la hora de la comida... pero cuando vio un hombre de cuyo ano pendía un trozo de intestino de casi un metro de largo; cuando aspiró los vapores nauseabundos de la gangrena; cuando vio en el lazareto a enfermos con lepromas que reventaban de pus amarillo y espeso (p. 107-108)

Lo desmesurado de las descripciones se observa, además, en el juego, en la belleza y en las descripciones. Todos los aspectos que configuran esta obra están siempre posesionados de la multiplicación sin medida.

...llegué al mercado con mi lista en la que Palinuro... había apuntado: sal a mares, vinagre, pan para rizar en el horno, vinagre, salsa de tomate para asesinar a una hamburguesa, vinagre, pimienta... vinagre, azúcar, un galón de vinagre, etc. etc., (y, además, vinagre) (p. 115)

Finalmente, debe mencionarse que una de las funciones más importantes de este recurso es la posibilidad que tiene de alterar la realidad trastocando los límites de las categorías espacio temporales. Límites que, al perderse, no permiten encontrar la plataforma para soportar las posibilidades de un asidero espiritual.

La intertextualidad

Todo *Palinuro de México* es un gran fenómeno intertextual. Innumerables episodios e incontables pasajes de la obra exhiben un intenso diálogo intertextual.

Severo Sarduy (1986) divide el fenómeno en Citas y Reminiscencias. Para este autor, la cita es una suerte de *collage* en donde se incorpora al texto nuevo un texto extranjero, sin que se modifique la voz de su originalidad. Es un diálogo de texto a texto que constituye un texto nuevo en la medida en que aquello que se ha tomado del texto extranjero se funde en la nueva creación, sin dejar de marcarse explícitamente.

En la aventura carnavalesca de Palinuro en la escalera o el arte de la comedia se observa un fragmento de un poema de Octavio Paz:

"Has muerto, camarada,
en el ardiente amanecer del mundo.
Has muerto cuando apenas
tu mundo, nuestro mundo, amanecía" (695)

De esa forma toda la obra está construida con evidentes frases, títulos, personajes, (referencias al poema *Unión libre* de André Bretón, títulos de los poemas de Neruda, así como fragmentos de su obra; segmentos de libros del mundo clásico griego, etc.) nombres, historias de otras obras que convierten a *Palinuro de México* en una obra polifónica - también- en el campo de la cita intertextual.

Dentro de este mismo sistema escriptural se observan los gramas fonéticos, que son un verdadero juego satírico a nivel del significante; los gramas sémicos, llenos de perífrasis y de anagramas ("Será que un queso gruyere, le dije/ Palinuro me quitó la gorra, se la puso, frunció la nariz y afirmó: / 'Emmental, mi querido Watson...', p. 64) (... "Dime: tú no sabes nada de nada, ¿verdad?.../ Bueno, yo sólo sé que no he cenado", p. 65); gramas sintagmáticos en donde se operan desciframientos por contigüidad metonímica y se deduce de un espacio, otro espacio mayor que lo condensa y lo posee: a la manera del espejeo, la obra en la obra, u otras tautologías recurrentes.

A manera de conclusión

Finalmente, se puede subrayar que esta obra de Fernando del Paso, es uno de los ejemplos más sobresalientes del arte neobarroco latinoamericano. Sus dimensiones copiosas, sus descripciones hiperbólicas, el entramado anecdótico enmarañado y laberíntico se encuentran presentes en toda la extensión de la novela. De tal forma, que la revisión de estas características dentro del texto acercará al lector a un ejemplo de esta estética vanguardista, en donde se observa, además, un universo mágico.

En cada uno de los veinticinco capítulos, a través de más de 700 páginas, la intención lúdica en combinación con el desbordamiento produce la impresión de haber penetrado en un universo anárquico. Los juegos sintácticos, las repeticiones de frases y palabras, las enumeraciones caóticas; el asindeton en algunos casos y el polisindeton en otros, revelan en una intrincada construcción verbal un mundo igualmente extra-

ño y enloquecido. En resumen, la locura del discurso no hace sino repetir el delirio de las significaciones, reveladas en la historia.

Se observó el motivo del espejo reflejado y nuevamente duplicado en las acciones, en las frases y hasta en el narrador. Todos eran reflejos unos de otros, de sí mismos y de la misma repetición. La ensoñación condujo el ambiente y las relaciones entre los personajes hasta los límites del onirismo extremo. La máscara, por su parte, se presentó como un motivo fundamental en la propia organización de la obra, debido al tratamiento de los distintos discursos semiológicos (teatro, narración, lírica). Igualmente, toda la historia y su estructura se convierten en una gran mascarada.

En cuanto a los recursos, se puede afirmar que todos se encuentran en un entretejido complejo con los motivos de la obra. La metáfora se une a la ensoñación, así como a la máscara y a los múltiples reflejos. Asimismo, el enmascaramiento llega a niveles hiperbólicos y el espejeo se observa, a su vez, en la intertextualidad. Esto supone que motivos y recursos se encuentran entretejidos y que el gran juego de la obra se desplaza de principio a fin.

El personaje Palinuro concluye su peripecia con giros infinitos en torno al mundo de la literatura y de las artes en el último capítulo (Todas las rosas, todos los animales, todas las plazas, todos los planetas, todos los personajes del mundo. p. 697 - 725). Presencia el nacimiento de su prima Estefanía a quien le pide que se deje observar por una gran cantidad de invitados. Le ruega que convoque, desde los personajes de la Comedia Humana, pasando por numerosos escritores y personajes de todos los tiempos (Moby Dick, Snoopy, Dumbo, Don Quijote, Flash Gordon) hasta "el espíritu de Fausto" en la frase final. Desea que todos vengan a verla nacer, por lo que el lector intuye que se vuelve al comienzo, se retorna a las puertas del laberinto.

Se podría señalar otros elementos barrocos que se encuentran, de manera evidente, en la obra, sin embargo, lo que conviene recordar es ese horror vaqui (horror al vacío existencial) que se hace patente en los motivos y recursos estudiados y que es producto de una crisis total. El

descentramiento, la metaforización, lo apariencial, la exuberancia, la sensualidad, lo copioso, lo carnavalesco, tratan de enmascarar lo terrible, el horror, la soledad.

Muchas veces excede los límites de lo comprensible, por eso hay dolor y tensión amarga, profunda crisis espiritual que impugna todo logocentrismo y se envuelve dentro de un mundo real maravilloso.

Referencias Bibliográficas

Del autor

Paso, F. del, (1982) **Palinuro de México**. México: Alfaguara

Generales

Acosta, L (1972) **El barroco de indias y la ideología colonialista**. La Habana: Unión

Baktin, M. (1985) **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI.

Bustillo, C. (1996) **Barroco y América Latina. Un itinerario inconcluso**. Caracas: Monte Ávila.

Carpentier, A (1981) **Razón de ser**. Caracas: UCV.

D'Ors, E. (1964) **Lo Barroco**. Madrid: Aguilar.

Dubois, JC. (1973) **Le baroque, profondeurs de l'apparence**. Paris: Larousse

Dubois, JC. (1980) **El manierismo**. Barcelona: Península.

Guedez, V. (1999) **Vanguardia, transvanguardia, metavanguardia**. Caracas: Fundarte.

Helbo, A. (1975) **Semiología del teatro**. Barcelona: Planeta

Lezama Lima, J. (1957) **La expresión americana**. La Habana: Instituto Nacional de Cultura.

Paz, O (1982) **Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe**. Barcelona: Seix Barral.

Sarduy, S. (1986) **El Barroco y el Neo-Barroco en América Latina en su literatura**. México: Siglo XXI

Virgilio. (edic. 1972) **La Eneida**. Madrid: Espasa – Calpe.

La entonación y la pausa como caracterizadores Micro-Macro estructurales en una obra de teatro venezolana¹(*)

William Anseume
Universidad Simón Bolívar

Resumen

Este trabajo plantea la posibilidad de analizar los textos teatrales para la representación desde partículas mínimas: una escena, unos parlamentos, o máximas: un acto o el texto global, partiendo de caracterizadores textuales como la entonación y la pausa. Para ello se usan fundamentos teóricos contenidos en textos como el de Enrique Obediente: *Fonética y fonología* (1991) y aplicados, para la ejemplificación y descripción en una obra capital del teatro venezolano: *El día que me quieras* (1979) de José Ignacio Cabrujas. Se logra demostrar que algunos conceptos o hallazgos de la ciencia del lenguaje tienen una aplicación práctica innegable en el caso de los textos teatrales, que son posibles de analizar, para su esclarecimiento, desde esta perspectiva.

Palabras Claves: Lingüística aplicada, lengua materna, educación superior

¹ Este trabajo, sintetizado, constituyó la base de la ponencia presentada el día 17 de octubre de 1998 en la ciudad de Trujillo-Venezuela, en el marco del XVII Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística ENDIL- 98

(*) Recibida: julio 1999

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 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

La entonación y la pausa en las obras teatrales

Resulta primordial señalar las carencias de estudios lingüísticos sobre el texto teatral en general y muy especialmente sobre el texto teatral venezolano, a pesar de ser una fuente valiosa para estas exploraciones, así lo señala un reconocido crítico teatral: "... son relativamente pocos los practicantes del discurso crítico en lengua española que se abocan a los problemas teóricos con respecto al 'teatro' que han incorporado la proyección de las teorías lingüísticas, semióticas o de la crítica cultural" (Villegas, 1997: 17).

En la lingüística, la entonación y la pausa pueden ser catalogadas dentro de lo que se consideran elementos suprasegmentales "... característica fónica que afecta un segmento más largo que el fonema creando contrastes" (Obediente, 1991: 125), modificadores sustanciales de lo que se quiere expresar.

En el teatro, ocurre que estos elementos suprasegmentales son de vital importancia para la resolución conceptual y práctica de escenas, personajes, y, a su vez, de toda la obra. Porque de los géneros literarios tradicionales el teatro es el único en el que subyacen los elementos de la

representación, es el único pensado para una puesta en escena (Boves, 1997), que incluye, por supuesto, la oralización, la pronunciación.

Desde luego, este hecho de ser un género que se piensa para ser oralizado hace que cobren en él una preponderancia única los elementos suprasegmentales, que influirán en el modo en que se ejecuta la pronunciación de los parlamentos, y en la comprensión de actores, directores y público que tengan contacto con la obra.

La entonación son las declinaciones o inclinaciones, las curvas melódicas de las frases o las palabras. La pausa es el silencio, la ausencia de habla. Ambos conceptos son ampliamente significativos, como lo diría un semiólogo teatral: "La dicción del actor puede hacer que una palabra aparentemente neutra e indiferente produzca los efectos más variados e inesperados" (Kowzan, 1992:38). Es clásica, en el medio teatral, la opinión del actor y director ruso Constantin Stanislavski, según la cual un buen actor puede pronunciar de cien maneras diferentes, o más, una misma palabra, una misma expresión.

Respecto de la entonación sabemos básicamente que no es lo mismo una palabra gritada con alegría a una emitida con exacerbada molestia. La entonación nos permite descubrir, incluso, el carácter de alguien, sus niveles de ternura o de enfurecimiento.

En cuanto a la pausa, Vilma Vargas se torna muy elocuente al decir de ésta que:

...el silencio será un elemento de comunicación; ante la imposibilidad de comunicar todo lo que se quiere decir, se puede optar por el silencio, luego que el lenguaje ha dado su lucha contra lo indecible; pero callar, no responder, las pausas, las no respuestas, los puntos suspensivos, etc., son formas que se pueden llamar de muda elocuencia usadas para significar. El silencio y la página en blanco son significativas, el silencio será una forma de significante. Lo no dicho pesa en la comprensión del discurso porque está incrito en lo dicho (Vargas, 1989: 28).

La entonación ha sido clasificada por uno de nuestros investigadores (Obediente, 1991), desde perspectivas fonéticas y fonológicas. Aquí se trabajará, como demostración de la búsqueda que se plantea, desde una perspectiva únicamente fonética. Desde esta visión, Enrique Obediente divide la entonación al final de las frases en: a) ascendentes, b) horizontales y c) descendentes. La entonación ascendente en las frases corresponde a las interrogativas (?). La horizontal equivale a las que terminan en puntos suspensivos (...), mientras que la descendente es aquella que termina en punto y aparte o punto final (.).

Se comprenderá, según esta clasificación, que una frase interrogativa estará ceñida por la duda o la inquietud, la necesidad de saber o de que se aclare un punto desconocido, o conocido, pero que se quiere escuchar de la voz de otra persona. Las frases horizontales son equivalentes a un hablar entrecortado, inseguro, o cuyo sentido pleno no quiere ser emitido a propósito. Y las descendentes se corresponden con la firmeza y seguridad en la expresión. A veces puede ser indicio de autoridad, de fuerza en lo que se dice. Pueden servir, pues, para caracterizar el habla momentánea o completa de una persona, o, en el caso que aquí se plantea, de un personaje.

Micro y macroestructuras en el discurso teatral

Las estructuras discursivas han sido exploradas con suficiencia, teniendo como guía y mentor contemporáneo a Teun van Dijk. En el sentido que el autor holandés lo expresa, trabajaremos aquí con el concepto de macroestructura, considerando para ello las estructuras mayores: un acto, un personaje, la obra toda, para un análisis global: al "...discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes, como, por ejemplo párrafos o capítulos del discurso" (van Dijk, 1980: 43). Llamaremos en cambio microestructuras a aquellas mucho menores: un parlamento, que puede ser extenso: como un monólogo de un personaje dentro de una obra mayor, o mínimo: una sola expresión. Serían también microestructuras las escenas contenidas dentro de un acto.

Se considera en este trabajo que es posible caracterizar parlamentos, escenas, actos y personajes por medio del análisis de la ento-

nación y las pausas que presentan. O sea, es posible, como intuitivamente lo resuelven en la práctica actores y directores, dar cuenta de las características fundamentales en los niveles menores y mayores de la obra o los personajes, usando para ello el análisis de la pronunciación en el caso de la entonación y de la pausa, de los silencios, establecidos por el constructor de la obra, el dramaturgo.

La entonación y la pausa como caracterizadores micro-macroestructurales en *El día que me quieras* de José Ignacio Cabrujas

La entonación

Varios autores se han percatado de esa especie de musicalidad que subyace en las piezas de teatro de Cabrujas. Fundamentan sus apreciaciones, generalmente, en el hecho de que nuestro dramaturgo fuera un conocedor amplio de los géneros escénicos musicales como la ópera. A nuestro parecer el anclaje de tales afirmaciones es más bien intuitivo. Desde luego, un actor experimentado, un lector imbuido en el acontecer musical puede apreciar estos elementos sin demostrarlos fehacientemente. Están allí pero no pueden ser explicitados con claridad.

Se citan aquí dos de esas apreciaciones, una corresponde a un actor de amplia trayectoria, que en vida fuera realizador de múltiples personajes cabrujanos. Nos referimos a Fausto Verdial: "De esa palabra de la que hablo antes, palabra irremplazable, musical, como escrita sobre un pentagrama ..." (Verdial, en el Prólogo a *Cabrujerías*, 1995: 6).

El otro ejemplo proviene de un investigador que exploró a profundidad la mayoría de las obras de Cabrujas: Francisco Rojas Pozo señala:

...es evidente la equivalencia de sentidos en el diseño de las escenas y parlamentos con el ritmo que impera en una composición musical. A eso se suma, el término que Cabrujas utiliza para designar los actos en algunas de sus piezas: tanto en *Fiésole* como en *El día...* y en *El americano...*,

la tradicional división en actos es cambiada por la de tiempos. En poética está más que justificado el fluctuar entre el sentido y el sonido. En dramática pocas veces se hace esta relación, a pesar de que el teatro clásico era escrito en versos... Cabrujas ha dado una señal para comprender su estética, no sólo al referirse a los parlamentos sino a la estructuración rítmica de sus piezas. (Rojas Pozo, 1995: 27).

Ahora bien, esa musicalidad que subyace en alguno de los textos del dramaturgo de El Nuevo Grupo es demostrable por medio de un análisis de las cadencias de las frases que utiliza el autor para componer su texto todo, o algunas escenas y/o personajes. También resulta muy adecuado el estudio de las pausas que introduce en todo el texto como después se verá.

La entonación en las escenas y los parlamentos individuales

Como se recordará, el análisis de las escenas y los parlamentos se va a corresponder aquí con un análisis microestructural, de partes significativas, pero minúsculas dentro de un acto o toda la obra, o en la representación del habla de un personaje completo. En la consideración de que una sola escena podría dar cuenta por sí misma, al igual que un parlamento, mas no necesariamente caracterizar a todo el personaje o el acto.

Las escenas de esta obra, desde esta perspectiva de análisis, en cuanto a la construcción de las frases, lucen articuladas por un ritmo realmente intenso, donde no se mantiene constante o invariable por mucho tiempo un solo tipo de terminación en las frases. Las excepciones que se pudieran mencionar al respecto son las de Pío Miranda en un largo monólogo, que estudiaremos más adelante, donde la mayoría de las terminaciones de sus frases es descendente. O la escena donde está inserto el monólogo de Elvira, donde igualmente destaca el carácter descendente de sus frases. Pero, en general, todas las escenas tienen una variación de amplio espectro al final de las expresiones. Lo que sustenta-

ría ese carácter casi sinfónico que se le ha adjudicado a algunas obras del autor. Tratemos de ver un ejemplo minúsculo:

Elvira: Tengo jaqueca... (Horizontal) Dile a María Luisa que venga (Descendente) No quiero saber que está en la acera de enfrente. (Descendente) Pío: A veces me provoca salir corriendo y no volver más (Descendente) Inaugurar un Koljosz en Guayana y callarme la boca. (Descendente)
Elvira: ¿Quieres dejar a María Luisa? (Ascendente)
Pío: No lo sé. (Descendente)
Elvira: ¿Y la carta de Romain Rolland? (Ascendente)
Pío: No va a contestar. (Descendente)
Elvira: (Pausa) ¿Cómo sabes? (Ascendente)
Pío: (Pausa) No la envíe nunca. (Descendente) (Cabrujas, 1991: 84)

Como apreciamos en este ejemplo no hay una constante, una terminación de la frase que permanezca por mucho tiempo. A pesar de que aquí todos los parlamentos de Pío son descendentes, lo que podría dar una muestra de seguridad en sí mismo a la hora de enfrentarse al interrogatorio de Elvira.

En cuanto a los parlamentos es igualmente variable, y aunque podamos caracterizar en definitiva a un personaje por la manera en que sus frases son elaboradas, hay oportunidades en que esas características se ven permeadas por situaciones o acciones que hacen cambiar la característica general del mismo.

Por ejemplo, Matilde es la muchacha más joven de la obra, sus características psicológicas pueden estar definidas por la candidez, la cordialidad, la inocencia, el afán por conciliar permanentemente. Sin embargo, como todo el mundo, tiene momentos en que se altera, o se molesta. Esos instantes vienen muy bien definidos por las frases, aunque el autor lo coloque en sus acotaciones:

Matilde (Protesta) ¡Hoy llegó Gardel! ¡Y esta noche canta en el Principal! Y ustedes discutiendo esa eternidad que discuten, como si no pasara nada. El en su habitación, organizándose mentalmente, ensayando, afinando, buscando un apoyo moral en Le Pera, y ustedes en este bululú. ¡Llegó! ¡Háganme el inmenso favor de entenderlo! ¡Llegó! (1991: 76).

Pues bien, la protesta de Matilde viene bien remarcada en la terminación de sus frases, que, como se ha podido apreciar en el ejemplo anterior, son descendentes todas. Lo cual le da una seguridad, una firmeza, que puede traslucirse como molestia o imposición de su carácter ante los demás personajes en este momento de la pieza. Lo cual no quiere decir que todo el personaje funcione de esta manera. Por el contrario, Matilde, en la mayoría de sus frases presenta la duda de la interrogación o la inseguridad de la suspensión.

Del mismo modo María Luisa, que es un personaje ilusionado, voluble, maleable en muchos sentidos, tantos que sigue esperando después de diez años que el novio, Pío, se defina con ella en territorio patrio y no en Rusia o Ucrania, toma un día la decisión de mudarse con su posible pareja, y para ello decide vender la casa de los Ancizar, de la cual a ella le corresponde una parte. Este personaje aparece definido por Matilde como que no pisa, que toma café y enjuaga la taza. Sin embargo, en el momento de discutir con su hermana mayor por la casa, se enfurece:

María Luisa: (Con ira súbita) Me permito recordarte, Elvira, que en la misma cama y en la misma agonía, mamá nos dijo, y me parece estarla oyendo, que la casa se vendía cuando a ti o a mí nos hiciera falta venderla. ¡Y no acepto una ofensa más a la persona de mi novio... ¡Porque si quiero pasar el resto de mi vida con este hombre en las estepas soviéticas, es una decisión que me pertenece, como le pertenece a uno la vida cuando tiene treinta y siete años! (1991: 75).

Llama la atención del mismo modo, que en este parlamento de María Luisa la única frase horizontal sea aquella que se refiere a su novio, como si allí hubiera una inseguridad latente, como de hecho la hay.

La entonación en los personajes

Podría corroborarse plenamente la caracterización de los personajes por medio de la construcción de las frases que emiten, desde esta perspectiva. Se trabajará aquí sobre dos personajes principalísimos de esta obra, pues son ellos los que polarizan la fuerza escénica: Elvira, la hermana mayor, dura, sarcástica, casi masculina. Y Pío Miranda, un soñador, un embaucador, embaucado al mismo tiempo: "incapaz de una machura en territorio nacional", como lo describe Elvira.

Elvira viene constantemente representada por frases cuya terminación es descendente, lo cual le da una firmeza característica. Luce como un personaje siempre plantado, y hasta inmovible. Sus frases suelen ser secas, cortantes. En sus textos es donde menos frases horizontales o neutras se encuentran:

Elvira. Tú. Tú me dices que no. Tú, y tu Internacional. ¿Dónde está esa Internacional? Yo no la veo por ninguna parte. Yo veo a Bertorelli que me niega el permiso para ir a La Guaira. A ese sí lo veo, hasta en la sopa, con la explotación del hombre por el hombre, en la ventanilla de correo. ¿Y a quién le pido auxilio? Llega Gardel, Rubias de New York, Tango Bar, Melodía de Arrabal, El Día que me Quieras, la jerarquía del tango, reyes que bailan tango, gente de verdad, de allá, Gardel, Le Pera, Razzano, Broadway, y yo despacho catorce cincuenta en estampillas a tres cuerdas de la Plaza Bolívar. El mundo es una mierda (1991: 73-74).

Se torna interesante el hecho de que los únicos o casi únicos momentos en que en los parlamentos de Elvira se siente el titubeo propio de las frases que culminan de manera suspensiva se correspondan con su memoria del amante, y con los tangos de Gardel. Del resto es mandona con sus hermanos, es la ordenadora de la casa. Sobre todo este aspecto es notorio al final de la obra, cuando después de los intentos de trastocar su orden, con la presencia de Gardel, con el intento frustrado de Pío para llevarse a María Luisa, y el interés de esta última por vender la casa, la hermana mayor retoma el mando:

Elvira: ¿Qué hora es Plácido?

Plácido: Doce y media. Fue una visita corta...

Matilde: - Buenas noches, Plácido. Buenas noches, tía María Luisa. Bendición, Elvira.

Elvira: Dios te vendiga

Matilde: (A María Luisa) Mañana...

María Luisa: ¿Qué?

Matilde: Digo... será distinto... ¿no es verdad?

María Luisa: Sí.

Elvira: (A Matilde) Cambia las sábanas. Hoy es día de cambiar las sábanas.

Matilde: ¿No es mañana?

Elvira: No. Es hoy.

Matilde: ¿Nadie nos va a quitar esto, verdad? Pienso... que menos que nunca se podrá vender la casa... ¿Cómo se va a vender, después de esta noche?

Elvira: Así es (1991:108).

Pío Miranda, por el contrario, es un personaje que sufre más transiciones. Comienza con una entereza que de a poco se va transformando. Lo observamos muy firme al comienzo del primer movimiento, cuando habla con su novia de los pormenores del comunismo soviético:

Pío: No va a entender.

María Luisa: ¿Por qué?

Pío: Porque el camarada Stalin no habla castellano.

María Luisa: Tal vez Zinoviev o Kamenev.

Pío: María Luisa, son personas ocupadas. No puedes salirles al paso, así

como así, y decirles que estás llegando de Caracas.

María Luisa: ¿No saben dónde está Caracas?

Pío: Por supuesto que saben. El camarada Stalin tiene una visión total del planeta. Pero no se trata de eso. Y, además es imposible entrar en un país de esa manera. Hay aduanas, María Luisa (1991: 71).

Paulatinamente ese estado de firmeza en su hablar se va diluyendo, sobre todo cuando habla de sí mismo, de su situación existencial. Al comienzo de su largo monólogo se torna muy firme, crispado, seguro en sus expresiones. Pero luego, al final se resquebraja, frente a Elvira, precisamente. Abundan en ese momento la presencia de frases horizontales y ascendentes:

Pío: ¡No hay señor misericordioso! Estás en el mundo, con tus manos, con tu lengua... y no hay señor misericordioso ¡Yo te podría decir que soy comunista por la cojonudez del Manifiesto, por el hígado de Marx y la cabeza de Federico Engels! ¡Pero soy comunista por la declaración de Aura Celina Sarabia, cocinera de la pensión Bolívar donde murió mamá! ¿Y sabes por qué se ahorcó mamá? ¡Porque redujeron el presupuesto del Ministerio de Sanidad, y hubo un error en la lista de pensionados! Aura Celina me lo dijo... ¡Murió de vergüenza...! Y entonces, yo me pregunté: ¿dónde están los incendiarios de esta sagrada mierda? Y me dijeron: ¡Lee...! ¡Y aquí estoy, hablándote de mi clandestinidad! (1991: 84).

Peor aun es su derrumbe cuando debe reconocer su dolorosa mentira, para con los demás y consigo mismo, mentira que venía prefigurándose en el transcurso de la obra y en el de sus propias frases, se cita en extenso para una mejor ejemplificación:

Pío: Está bien señores, se acabó... vayan a vislumbrar a sus madres... ¡Se acabó! Tengo diez años aquí... con el almuerzo al mediodía... todo esto

empieza... porque... digamos... veo un perro, así, con los huesos marcados... un costillar de perro... y me digo: coño... el perro con los huesos... como si la respuesta fuera mía... Excúsenme... no es verdad... no es mía... no es mi culpa... no me cabe el país... No tengo por qué responder... (Desesperado) Soy un príncipe... un bayardo sangrante... Excúsenme... no sé... no fui yo... me lavo las manos... (A María Luisa) No hay nada en Ucrania (1991: 106).

De la misma manera continúa el entrecortamiento de Pío, su derrumbe, que queda muy bien caracterizado por la finalización de las frases.

La entonación en la obra

La obra, ya en un aspecto más global que local, es casi sinfónica, como lo señalan diversos autores, con personajes más o menos constantes en la entonación de sus frases como Elvira, Matilde, Plácido; o cambiantes como Pío. Pero el autor va intercalando esos caracteres definidos por la terminación de las frases, de manera que no haya una permanente presencia de una sola terminación en una escena o en uno de los movimientos. La obra es rítmica y se juega con ello en toda su construcción. Este sentido tiene una correspondencia estética con el título de la misma que alude a una canción, a un tango muy conocido de Gardel, y con la división en tiempos musicales que hace el autor. No hay pues en ella opción a una monotonía interpretativa ni en su lectura.

La pausa

La pausa es otro de los elementos suprasegmentales que señala Enrique Obediente. Su valor en la interpretación de un texto cualquiera es innegable. Mucho más en el texto teatral, donde las pausas, cortas o largas, pueden cambiar la interpretación de un parlamento, la hondura sentimental de un personaje, el ritmo de la representación escénica toda. En el teatro, la pausa es doblemente significativa. El silencio es tan elocuente o más, a veces, que las mismas palabras

Se trabajará aquí exclusivamente sobre el Segundo Tiempo de la obra, y muy especialmente sobre el final de la misma. Haciendo la salvedad de que todo el texto está marcado por una presencia muy especial de los silencios, que son como la clave esencial, destacada, de su ritmo.

El texto comienza con un ritmo alusinado, María Luisa y Pío Miranda hablan con mucho entusiasmo sobre el comunismo ruso, y entra con violencia Elvira trayendo los partes de la conmoción por la llegada de Gardel a Caracas, en su segundo parlamento se produce la primera pausa acotada por el autor como "(silencio)", justo cuando Elvira comienza a hablar de la llegada de Gardel y pregunta "¿Vieron las banderas?". Antes de esto no se ha producido pausa alguna en la obra, y el autor señala ésta honda, ya que un silencio es mayor que una pausa. Así comienza la estructuración de un conjunto de valoraciones para este fenómeno de la ausencia de palabras. Valoraciones diseminadas así: pausa, una pausa, breve pausa, larga pausa, gran pausa, silencio.

Al rato entra igualmente Matilde con su apreciación desmesurada del acontecimiento. Todo en el texto parece rebullir. Hay "barullo", como diría Cabrujas. El barullo acrece con la entrada de Plácido, todos quieren ser los primeros en anunciar los pormenores, los detalles que conocen y están esparcidos por la ciudad. Un tiempo muy largo después, transcurrida la discusión de las dos hermanas por la casa, presenciamos la segunda pausa, señalada por el autor como "(Después de una pausa)", posterior a la salida de María Luisa y Pío. Cuando María Luisa ha anunciado que no acudirá al teatro a escuchar a Gardel, en un momento en el que no se consigue una sola entrada en el planeta. Es notoria la significación que le da el autor tanto al momento como a las pausas, que en este Primer Tiempo, en su inicio, lucen determinantemente espaciadas. Se hizo esta detención en esta primera parte de la pieza para que sirva de contraste a lo que sucede al final de la misma.

El final de la obra es casi fúnebre. Todo se ha derrumbado. Pío llevaba a cuestas una mentira de 10 años que desenfundó de un tiro. Gardel se retira de la casa de los Ancizar. María Luisa está también derruida, con ella la familia toda. Existe un abandono generalizado. Todo ha sido artificio. Ese derrumbe lo produce el autor con el relentamiento de la pieza logrado con las pausas.

Cuando Pío deja la casa de los Ancizar, después del juego ridículo en torno al ABC del comunismo, se produce una "Larga Pausa". Luego sale Gardel y se produce otra "Larga Pausa". Cuando sale Plácido de escena definitivamente se produce igual otra "Larga Pausa", silencios éstos que son producidos más o menos en la misma distancia textual. Luego, casi de inmediato a la salida de Plácido, Elvira se ausenta a preparar café y se da otra "Larga Pausa". Estas continuas Largas Pausa contrastan de modo elocuente con la que se sucede luego, que es una "Gran Pausa", cuando María Luisa saca la bandera con la hoz y el martillo. Contraste más rotundo todavía con la pausa final de la pieza, antes del último parlamento, dado por Elvira, desde luego. El autor indica simplemente "Pausa" y finalmente Elvira dice: Es tu casa María Luisa. Tú dispones. Con dos frases descendentes. Al final del Segundo Tiempo la variedad de pausas es más amplia y se producen con mucho más énfasis y recurrencia que al principio de la obra y que al principio del propio Segundo Tiempo.

Las pausas contribuyen pues, de manera amplia, a destacar el sentido musical, sinfónico que la obra posee.

Conclusiones

Es ésta una indagación que podría ser muy útil para los activistas teatrales, y que, hasta donde se conoce, no ha sido planteada nunca como posibilidad certera para la aproximación analítica de personajes, escenas y obras dramáticas en general que vayan a ser representadas en el teatro. Aunque no se descarta la validez de su aplicación en otros textos literarios como la narrativa, que sería un mundo de significaciones propicio para estas búsquedas, se presenta aquí la posibilidad práctica para el teatro por su doble vertiente textual: escrita y escénica, que es escritura oralizada.

Como unas primeras conclusiones se podría decir que las obras teatrales **todas** pueden ser analizadas con suma propiedad a través de estas aproximaciones lingüísticas, por medio de la entonación y la pausa. Aspectos que romperían, con mucha suficiencia, con la tradicional tendencia intuitiva de acercarse a los personajes y a las obras, intuición

de las que parten generalmente nuestros realizadores escénicos, actores y directores fundamentalmente. Desde luego que esta exploración no es una absoluta necesidad, porque hasta ahora las obras han sido presentadas sin la necesaria aplicación de un sistema de análisis como el que aquí se esboza. Pero podría ser éste un apoyo indudable para dar cuenta de las características psicológicas de un personaje, y para capturar la atmósfera en general de una escena o de toda la obra, partiendo de los diálogos principalmente. Para ello hemos tomado sólo como un ejemplo muy representativo el de *El día que me quieras* (1979) de José Ignacio Cabrujas.

Cabe señalar que todas las obras de teatro poseen orientaciones hacia la entonación que debe o puede usar cada uno de los personajes, puesto que las frases que se escriben para ser emitidas tienen una terminación que dan cuenta de cómo debería ser la inflexión de la voz al terminar la misma frase. Esa culminación de la frase es una marca objetiva y decisoria para el intérprete, cual sea: actor o director, quien debe tomarla o desecharla para el momento de la representación. Lo que no debiera es ignorarla, por cuanto pueden ser vitales para mínimos momentos, como una escena o para la total comprensión e interpretación del texto y/o los personajes.

Igualmente ocurre con las pausas, si son meticulosamente leídas, y esto lo sabe con suficiencia un actor curtido de veras en el oficio, pueden ayudar a remarcar o precisar estados de ánimo o sentimientos, e incluso acciones de los personajes y de las escenas. Un habla entrecortada puede ser trasunto de miedo, de carrera, de cansancio, de estertores agónicos. Un habla muy fluida puede significar, del mismo modo, muchas variables. Un actor, o un director cuidadoso, puede encontrar con el análisis de las pausas del texto escrito, las claves significativas de los personajes, escenas, actos, o incluso de la obra misma en la interpretación para la puesta en escena.

Finalmente se considera que este apoyo, a través del análisis de estos elementos del lenguaje, puede funcionar para aminorar esfuerzos y tiempo al momento de reflexionar sobre un texto para su representación, para una resolución más científica y objetiva que sirva como fundamento para la interpretación.

Este trabajo es, asimismo, una demostración de las posibilidades concretas que tiene la lingüística en campos que tradicionalmente le han sido ajenos, como es el caso del teatro, donde existe un amplio panorama de aproximación que clama por ser estudiado, por ser un texto, el teatral, escrito para ser dicho o representado en la escena.

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (et. Al.) (1992). *El teatro y su crisis actual*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Boves, María. (1997). *Semiología de la obra dramática*. Madrid: Arco Libros.
- Cabrujas, J. (1979-1991). *El día que me quieras*. Caracas: Pomaire.
- Obediente, E. (1991-1998). *Fonética y fonología*. Mérida: ULA.
- Rojas, F. (1995). *Cabrujerías*. Maracay: UPEL.
- VAN DIJK, T.(1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, V. (1989). *Una semiología del texto poético*. Caracas: UCV.
- VILLEGAS, J.(1997). *Para un modelo de historia del teatro*. Irvine, California: Ediciones de Gestos.

Español en la ciudad de San Pablo ¿ Quién le enseña Cuál variedad a Quién? (*)

Talia Bugel(**)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación en Montevideo

Resumen

Este artículo trata de la interacción de las variedades de español en la clase de lengua extranjera, en algunos de los institutos más reconocidos de San Pablo. La investigación incluyó una evaluación de los materiales didácticos usados, a la luz de las corrientes contemporáneas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. También se entrevistó a coordinadores y profesores y se repartieron cuestionarios entre los alumnos de los institutos en cuestión. Los datos resultantes contribuyeron a exponer la situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en San Pablo - que enfrenta un aumento marcado desde la creación del Mercosur. También fueron grabadas numerosas aulas declaradamente comunicativas, para evaluar en qué medida los principios comunicativos se ponían en práctica. El análisis de datos reveló una muy particular interacción de variedades de español en clase, surgida de la interacción del español peninsular transmitido por los materiales didácticos y las variedades latinoamericanas maternas de los profesores. El hecho de que las consecuencias pedagógicas y culturales de esta interacción pasen desapercibidos o se vean subestimados - e incluso ignorados - por los actores involucrados, frustra la mayoría de los intentos de trabajar efectivamente en situaciones comunicativas. Los profesores que se ven parcialmente alejados de sus variedades maternas, para adoptar la variedad usada en los materiales didácticos usados, no logran trabajar comunicativamente, en la medida en que no representan espontáneamente su lenguaje y cultura.

Palabras Claves: Español como lengua extranjera; Enfoque comunicativo; Variedades del español

(*) Recibida en marzo de 2000

(**) Muchas gracias a Sergio Serrón por estimularme a preparar este artículo. Gracias a Tony Gálvez por su lectura

Abstract

This paper deals with the interaction of Spanish varieties in a foreign language classroom, in some of the most renowned Spanish language institutes in São Paulo. The research started with an assessment of the teaching materials used, in the light of contemporary trends in modern languages teaching. Interviews with supervisors and teachers were held, and questionnaires were answered by students in the institutes researched. The resulting sets of data contributed to compose the current situation of teaching Spanish as a foreign language in São Paulo - which is going through a dramatic increase since the creation of the Mercosur agreement. Many allegedly communicative classes were recorded, intending to assess whether the communicative principles were actually capitalized. The analysis of the data allowed to conclude the existence of a very particular situation of interaction among Spanish varieties in the classroom, brought about by the interaction of Peninsular Spanish teaching materials and Latin-American teachers using their mother varieties. The fact that the pedagogical and cultural consequences of this interaction go by unperceived or ignored, or even underestimated by the actors involved, frustrates most intents of working effectively in communicative settings. Teachers being partially set apart from their mother varieties, in order to comply with the materials used, cannot work communicatively, as they are not spontaneous representatives of their language and culture.

Key Words: Spanish as a foreign language; Communicative approach; Spanish varieties

Introducción

La enseñanza-aprendizaje del español es práctica antigua en Brasil, pero en las dos últimas décadas varios acontecimientos han marcado decisivamente su rumbo: en 1985 se crearon los *Centros de Ensino de Línguas* en la enseñanza pública en cada Estado, incluyendo al español; en 1986 se decretó la enseñanza obligatoria de la lengua en los niveles primario y secundario en el Estado de San Pablo —proyecto que aún está en etapa de implantación parcial—; en 1991 se firmó el Tratado de Asunción que compromete a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay en un mercado común —la integración se manifiesta en los planos político, económico, social y cultural—. Todo esto demuestra claramente que el país explicita su necesidad de comunicarse satisfactoriamente —en términos lingüísticos— con los países vecinos, hablantes de una lengua extranjera.

Sin embargo, es perceptible el desfase en lo que respecta al enfoque adoptado para tratar la enseñanza-aprendizaje del español en este nuevo contexto. El punto de referencia continúa siendo la Península, como parámetro lingüístico y cultural. Los materiales didácticos elaborados en España dominan el mercado y las instituciones de enseñanza aún ofrecen insumos que se apartan de las necesidades de los alumnos brasileiros, cuyo objetivo es establecer contactos con sus vecinos latinoamericanos.

En este contexto, la enseñanza del español a partir de materiales didácticos que enfocan la variedad castellana peninsular se revela incoherente con la situación vivida actualmente en Brasil. Tenemos hoy en la ciudad de San Pablo un importante contingente de hablantes nativos de variedades americanas de la lengua que actúan como docentes en prestigiosos institutos de la ciudad, constituyéndose en modelos vivos de la lengua y cultura de los países latinoamericanos. De la interacción de esos profesores con los materiales didácticos peninsulares surge una situación didáctica y lingüística nueva, que es la que analizamos.

El análisis se elaboró en el marco de la investigación interpretativista y enfocó simultáneamente tres ámbitos: a) evaluación de los materiales didácticos utilizados en los institutos particulares de enseñanza de español para adultos, en términos de la variedad de español presentada; b) entrevistas con coordinadores y profesores que actúan hoy en esos institutos y cuestionarios a los alumnos; c) grabación de aulas con anotaciones de campo, con el objetivo de ofrecer ejemplos de interacción de las variedades en la sala de aula alegadamente comunicativa.

Del análisis surge que prevalece hoy una situación de inestabilidad, en la que los profesores renuncian parcialmente a sus respectivas variedades maternas. Los argumentos para hacerlo abarcan desde la necesidad de enseñar una "lengua estándar" supuestamente homogénea —y persistentemente identificable con el castellano peninsular— hasta la pretensión de ofrecerle a los alumnos la posibilidad de "dominar todas las variedades". Las interferencias de la variedad materna de los profesores son innumerables en el primer caso; las "lagunas" de conocimiento abundan en el segundo, debido a la imposibilidad de que los docentes

trabajen con varios dialectos que para ellos son "extranjeros". Es decir, no se alcanza ninguno de los objetivos planteados por los responsables de las instituciones.

Es necesario tener en cuenta que todos los docentes están alejados de sus grupos de referencia lingüística, interactuando con hablantes de otras variedades y bajo la influencia de la inmersión en el portugués de Brasil. Ni pretendemos alcanzar ni argumentamos a favor de una "pureza" lingüística. Sin embargo, consideramos necesario tomar algunas decisiones al respecto, en base a una reflexión crítica y dejando de lado las justificaciones producto de las circunstancias —laborales, de mercado y otras—. Sólo así será posible ofrecer a los alumnos brasileños un panorama auténtico de la situación lingüístico-cultural en América Latina, para que ellos a su vez sean capaces de identificar sus necesidades y deseos de contacto con grupos de hablantes nativos de español, haciendo opciones pensadas, con mayores chances de cumplir sus objetivos.

2.- Las cuestiones investigadas

Las preguntas de investigación se organizaron en tres grupos. Respecto a los aspectos específicamente lingüísticos y pedagógicos fue necesario averiguar:

- ¿Qué variedad y cuáles son las características de esa variedad de español presentada por los materiales didácticos usados para la enseñanza?
- ¿Existe alguna diferencia entre la variedad propuesta por el material didáctico y la usada en el aula por el profesor?

En cuanto a los aspectos culturales de la actitud de los profesores ante la variedad materna, precisamos saber:

- ¿Qué concepciones tienen los profesores acerca de las variedades de español?
- ¿Cuál es la evaluación que hacen de su propia variedad?

- ¿Se percibe la situación de divergencia entre variedades? ¿Cuál es la evaluación de esa situación?

- ¿Cómo se trata en el aula la divergencia entre variedades?

Como las lenguas son una de las manifestaciones de características culturales, la idea que los alumnos tienen acerca de la jerarquización de las culturas probablemente influya en su aceptación de las diversas variedades. Por eso, fue importante investigar:

- ¿Los alumnos saben de la existencia de variedades del español?
- ¿Cuáles son las variedades buscadas?

Las preguntas planteadas fueron proyectando el camino que llevaría a responder a la cuestión principal presentada en el título: ¿quién le enseña cuál variedad de español a quién en la ciudad de San Pablo?

El interés del Brasil por la lengua española no es nuevo, como ejemplifican los trabajos pioneros de autores como Idel Becker y Antenor Nascentes. Sin embargo, para estudiar los aspectos culturales del florecimiento actual del interés por el español en Brasil precisamos recurrir a los resultados de la investigación contemporánea sobre actitud ante las lenguas extranjeras; para ello recorreremos el camino de "desextranjerización"¹ de la lengua y cultura metas para los hablantes de portugués, de acuerdo a la propuesta de Almeida Filho. Esa desextranjerización actual se da en un ámbito de integración de los países miembros del Mercosur y vale la pena recordar aquí el comentario de Gadotti y Mânfió durante el seminario "Educación sin fronteras": "en un proceso de integración es preciso, sin duda, hablar de nuestras semejanzas, pero también de nuestras diferencias", ya que "las diferencias culturales deben ser defendidas y preservadas" (p. 19). En el caso que nos ocupa es importante considerar no sólo la integración de las lenguas portuguesa y española, sino también la integración de las variedades maternas de los profesores latinoamericanos.

En la práctica, el mantener el uso generalizado de material didáctico elaborado en la Península Ibérica limita el gesto de una América

que intenta mostrarse, manifestar sus diferencias, para poder ser reconocida como tal por los alumnos brasileiros que aprenden español. Este puede no ser el caso del *Curso dinámico de español*—usado en uno de los institutos investigados—, pero en el caso de la serie didáctica *ven*, las variedades americanas aparecen indistintamente como curiosidades, sin profundizar en cuanto a las características culturales que al mismo tiempo las alimentan y se nutren de ellas. Si partimos de la idea de que el interés actual por el aprendizaje del español descansa principalmente en las condiciones regionales de integración que tienen lugar en los tiempos que corren, el recurso a series didácticas elaboradas a partir de una realidad bastante diferente de aquéllas con las cuales los alumnos se enfrentarán no parece ser exactamente un camino hacia la desextranjerización de la lengua y cultura de los países vecinos de Brasil.

El análisis del material didáctico se hizo a partir de estudios sobre dialectología, gramática contrastiva y variedades del español oral y escrito. Este análisis fue esencial para comprender las dimensiones lingüística y cultural de cada una de las variedades, principalmente en lo que respecta a las diferencias entre ellas. Como señalan Gadotti y Mânfió, es fundamental no camuflar las diferencias, puesto que su reconocimiento es condición básica para poder investigarlas (p. 26).

Los materiales didácticos analizados (*Curso dinámico de español, ven* y *Vamos a hablar*) vienen presentados por sus autores como vehículos de preocupaciones características del enfoque comunicativo, aunque notamos a lo largo del análisis que tal preocupación se limita a la intención, particularmente en el caso de la serie didáctica *Vamos a hablar*, que presenta un enfoque directo, de cuño estructural. Aún así tuvimos en cuenta las declaraciones de los autores de las series didácticas y por esa razón el análisis de las anotaciones y grabaciones de aulas se basó en los estudios sobre enseñanza comunicativa de lenguas, desarrollados fundamentalmente por Widdowson (1978, 1979) y Wilkins (1976) en el exterior y difundidos por Almeida Filho y otros lingüistas aplicados en Brasil. Una de las constataciones básicas del enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas la presenta Widdowson en su libro *O ensino de línguas para a comunicação* (traducción publicada en Brasil en 1991):

La persona que domina una lengua extranjera sabe más que entender, hablar, leer y escribir oraciones. También conoce la forma en que se utilizan las oraciones para lograr un efecto comunicativo. (p. 13)

Vemos aquí la importancia de este enfoque para el tipo de investigación realizado, puesto que el estudio de la diferencia entre variedades de español tiene por objetivo el uso adecuado en cada situación. La preocupación del enfoque comunicativo por la interacción aparece reflejada específicamente en los trabajos de Almeida Filho acerca de la enseñanza-aprendizaje de lenguas cercanas como el español y el portugués. Respecto a eso, el autor resalta como uno de los principales rasgos del movimiento contemporáneo de la enseñanza de lenguas la

valorización de la comunicación real, de la interacción, de la negociación de términos y sentidos, de la reformulación y de la autonomía, en vez de la mera reproducción, imitación y llenado de lagunas

así como la "búsqueda de una consciencia del lenguaje a través de la nueva lengua que se aprende, respetando a la vez la lengua y cultura autóctonas" (p. 50). Buenas razones para investigar los aspectos que unen y diferencian las variedades dentro de una lengua que encuentra, por primera vez, la oportunidad de llegar a la cultura brasileira desde un punto de partida nuevo: presentándose como un amplio abanico de experiencias culturales originadas en un tronco común, pero con ricas características locales.

La investigación elaborada es de naturaleza etnográfica y buscó profesores sujetos hablantes nativos de alguna de las variedades del español latinoamericano y sus alumnos, adultos hablantes nativos de portugués que eligieron como lugar de aprendizaje alguno de los cuatro grandes institutos seleccionados para la investigación. En tres de ellos se utilizan

series didácticas y cintas elaboradas en España, dirigidas a un público internacional, mientras que el otro tiene una propuesta elaborada en Brasil, a partir de la variedad del Río de la Plata, con el objetivo de incorporar al trabajo un amplio abanico de variedades de la lengua.

La metodología de investigación aplicada elegida comprende cuestionarios a los alumnos y profesores, entrevistas subsiguientes con profesores y coordinadores de los cursos, grabación de aulas, análisis lingüístico de los libros didácticos y cintas usados en los diferentes institutos elegidos para la investigación, y entrevistas con profesores de la Universidad de San Pablo (USP) y fundadores de la Asociación de Profesores de Español del Estado de San Pablo (APEESP).

Como la demanda masiva de clases de español es un fenómeno reciente, y considerando que eso indica cambios en el papel que el español gana en el imaginario social brasileiro, los cuestionarios a los alumnos se hicieron con la finalidad de elucidar cuáles son esos cambios y cuál es el papel del que se reviste el español actualmente en Brasil.

Los cuestionarios a coordinadores y profesores se destinaron a proporcionar observaciones complementarias sobre las actitudes culturales ante las variedades lingüísticas. Paralelamente, las entrevistas con profesores enfocaron específicamente los aspectos fonológicos, gramaticales, lexicales y culturales de la propuesta de enseñanza vehiculizada por el material didáctico usado en cada caso. El análisis de este material contribuyó a señalar cuestiones específicas de divergencia entre variedades en situación de enseñanza-aprendizaje y destacó algunas dificultades particulares surgidas de la interacción de variedades en los planos fonológico, léxico y sintáctico. El análisis y comparación de las diferentes propuestas, en el plano teórico y también en la práctica, fue posible gracias a la observación y grabación de aulas.

Como señala Almeida Filho, la experiencia educativa de aprender otra lengua se caracteriza por lazos socio-político-psico-culturales intrínsecos (1993, p. 27) y no involucra sólo un ejercicio consciente de aprendizaje de formas codificadas, sino también una serie de reacciones sociales y psicológicas (p. 32). A partir de los cuestionarios presentados

a los alumnos fue posible evaluar el cambio de actitud que implica esa demanda de clases de español: en nuestros días impera el objetivo de superar la situación culturalmente limitada que supone el uso de una interlengua, para pasar a dominar alguna de las variedades del español usadas en España o en América. Además, el contacto con la realidad heterogénea debería resultar en un enriquecimiento del panorama lingüístico y cultural de los estudiantes.

Gracias a las entrevistas con los profesores fue posible conocer la realidad cotidiana del español como lengua extranjera enseñada en la ciudad de San Pablo. Este aspecto se vio complementado por los datos extraídos de la grabación de clases, donde surgieron los puntos de confrontación que se manifiestan cuando las variedades de la lengua aparecen conjugadas simultáneamente en la clase.

3 - Características actuales de la enseñanza de español en la ciudad de San Pablo: la interacción de las variedades en clase

3.1.- Las series didácticas

Se analizaron cuatro muestras de materiales didácticos utilizados para la enseñanza del español: el *Manual de español*, utilizado desde la década de los 60 a los 80; la serie didáctica *Vamos a hablar*, utilizada a principios de los años 90; la serie didáctica *ven*, utilizada actualmente en tres de los cuatro institutos seleccionados para la investigación; y la serie didáctica *Curso dinámico de español*, utilizada sólo en uno de los institutos investigados.

En términos de pedagogía de la lengua, el *Manual de español* se caracteriza por estar basado en la gramática contrastiva y por la concentración en las habilidades –enfoque típicamente estructural–. Se trata de un manual elaborado en Brasil, está específicamente dirigido a hablantes de portugués y trabaja exclusivamente con la variedad peninsular castellana, sin embargo, presenta un panorama del español en el mundo –en términos de cantidad de hablantes y su distribución en las diferentes regiones–, cuenta con algunos pocos fragmentos literarios de autores latinoamericanos y menciona los usos más característicos de América, aunque calificándolos como “vicios” del lenguaje.

La serie didáctica *Vamos a hablar* también se elaboró en Brasil pero es de autoría de especialistas peninsulares. Este material didáctico utiliza sólo la variedad peninsular castellana y prácticamente no menciona el hecho de que la lengua también se utiliza en América. El enfoque se basa fundamentalmente en la gramática contrastiva, pero se percibe un cambio metodológico importante respecto al material utilizado anteriormente en San Pablo: incluye objetivos funcionales y comunicativos. Otro aspecto característico de estos volúmenes es que constituyen claramente una respuesta al importante aumento de la demanda de clases de español en la ciudad.

La serie didáctica *ven* marca un nuevo cambio de rumbo, sorprendente porque la elección revela un abandono de la preocupación anterior por aprovechar al máximo las ventajas que presenta la proximidad del español y el portugués: se optó por utilizar un material dirigido al público internacional. Al mismo tiempo, llama la atención que, aun siendo testigo del desarrollo del proceso de integración regional latinoamericana —principalmente en el plano subregional, con los avances del Mercosur—, la elección del material didáctico favorezca insumos que se concentran en la variedad peninsular castellana. Es menester mencionar la preocupación de los autores de *ven* por informar al máximo acerca de la cultura y de los usos lingüísticos americanos; sin embargo, es patente la imposibilidad de incluir de forma eficiente, en un solo material, estrategias metodológicas que permitan adquirir competencia comunicativa en diferentes variedades —desconocidas para los autores—.

La serie didáctica *Curso dinámico de español* fue escasamente analizada por limitaciones institucionales; su autora informa que trabaja equilibradamente todas las variedades del español y que se basa en la gramática contrastiva.

Como elementos inseparables, la lengua y la cultura de los pueblos se transmiten y divulgan en las diferentes series didácticas analizadas. La presencia marcada de materiales españoles o enfocados hacia España tiene como resultado una amplia difusión de las características lingüísticas y culturales de este país, mientras se hace patente la ausencia de divulgación de las respectivas características latinoamericanas.

Es importante considerar que los resultados del trabajo con los diversos materiales didácticos dependen en gran medida de cómo se utilicen, algo que varía según los diferentes contextos, que están influenciados por orientaciones, intereses y objetivos particulares. Estas orientaciones, intereses y objetivos los establecen los especialistas que trabajan en las instituciones investigadas —coordinadores y docentes—, en interacción con sus alumnos.

¿Cuál es el material didáctico utilizado en los institutos investigados que se proponen como objetivo enseñar una lengua que sea lo más general posible? ¿Con qué material cuentan esos alumnos que, mirando hacia España, resuelven aprender español para comunicarse con mexicanos, chilenos, argentinos? En el 75% de las instituciones investigadas la serie didáctica utilizada ofrece la variedad peninsular y por eso presenta profundas diferencias con las variedades respectivas de los profesores. Además, la serie didáctica actualmente adoptada —*ven*— es de alcance internacional, por lo que se pierden las características de los materiales didácticos utilizados anteriormente en Brasil —*Manual de español, Vamos a hablar*— dirigidos específicamente a hablantes de portugués y atentos a las cuestiones particulares de la enseñanza-aprendizaje de dos lenguas tan semejantes. La serie didáctica en cuestión, *ven*, se presenta como material elaborado a partir de un enfoque comunicativo; sin embargo, las situaciones "reales" registradas para servir como insumo a los alumnos no coinciden ni con las situaciones reales que el profesor puede facilitar, ni con las situaciones reales que más probablemente los alumnos vivirán cuando interactúen con sus vecinos hablantes de español.

¿Cuáles son las razones de esta elección y utilización de material didáctico? Los especialistas más relacionados con España recurren al argumento de que es necesario trabajar a partir de lo que todos los hablantes de español tenemos en común, atendiendo a las características de cada región, pero sin llegar a una situación en la cual la atención a las variedades sea tal que se termine desperdiciando fuerzas en la duplicación de una tarea ya realizada: la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del español en Brasil. Los especialistas latinoamericanos consideran que el material didáctico peninsular es muy restringido y

algunos de ellos recurren a otros materiales que adaptan para usarlos en clase. La crítica más frecuente es que *ven* sólo presenta unos pocos elementos léxicos de algunas de las variedades y muchas veces contiene errores en este campo. Ninguno de los profesores consideró la posibilidad de elaborar en Brasil materiales didácticos organizados a partir de las variedades americanas. El argumento más usado es el problema del marketing: se considera que España tiene todos los recursos para mantener ocupados los espacios existentes en el mercado.

3.2. - Coordinadores, profesores y alumnos frente a la interacción de las variedades de español.

A lo largo de las entrevistas se reunieron y analizaron datos diacrónicos y sincrónicos de las variedades del español; a través de ellos, tenemos elementos para saber en qué situación llegó la lengua a América, conocemos el panorama de las variedades instaladas en el continente con los colonizadores, y sabemos de su evolución a grandes rasgos en las diferentes regiones. Esa información permite descartar algunos de los prejuicios más frecuentes acerca de las variedades de la lengua habladas en América. La superación de los prejuicios mencionados es esencial para modificar la situación de la enseñanza de español a adultos en Brasil, en la actual coyuntura de integración del continente y específicamente del Cono Sur.

El panorama actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en San Pablo revela la vigencia de los prejuicios más comunes acerca de las variedades americanas de la lengua, y esta situación perjudica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en uno de los institutos investigados, con fuertes lazos con la tradición española de enseñanza de la lengua, el coordinador y profesores latinoamericanos entrevistados alegan que la "preservación de la unidad lingüística" es su principal intención. Pero aun con esta intención, a los profesores se les presenta un dilema a la hora de hablar en el aula, porque es necesario elegir una variedad. Preguntados acerca de la resolución del dilema que ellos mismos plantean, los profesores admiten que en la realidad la posibilidad de elección es muy relativa, porque ellos ya tienen una variedad: la materna de cada uno. La solución aplicada para resolver la situación, en este

instituto, es no exigir a los alumnos que usen la variedad del profesor, orientándolos hacia "usar lo usual". A esta altura, no fue posible que ninguno de los entrevistados definiera lo que entiende por "usual", a la vez que todos coincidieron, en diferentes grados, en la aplicación de lo que se considera estándar en la Península, eliminando el uso de "vos", por ejemplo, que aun siendo latinoamericano, se identifica ampliamente como exclusivo del Río de la Plata. Los entrevistados que defienden la enseñanza de la variedad estándar peninsular argumentan que se la entiende bien en América, aunque no se la use, y que generalmente los alumnos establecen contactos con hablantes cultos de las variedades americanas —comentario que revela la igualación de una persona latinoamericana "culto" con la que conoce la variedad peninsular considerada estándar—. En las ocasiones en que se defiende la superación del prejuicio ante las variedades americanas, se argumenta a favor de incluir el léxico y la fonética de diferentes regiones, subrayando el aprovechamiento de la riqueza lingüística vehiculizada por la interacción de las variantes. Sin embargo, los entrevistados nunca abordaron las implicaciones pedagógicas de enseñar, en lugar de alguna de las variedades con las cuales los alumnos tendrán contacto, la variedad peninsular del español.

En los institutos investigados que tienen más lazos con instituciones americanas se notó una preocupación menos marcada en cuanto a la elección de una variedad para la enseñanza. Las directivas menos explícitas, generalmente producto de menor planificación y orientación de los cursos por parte de los coordinadores, liberan en mayor medida las opciones de los profesores, aunque eso no signifique que estas opciones sean necesariamente producto de una mayor conscientización y reflexión sobre la cuestión que nos ocupa. Es frecuente que los profesores manifiesten una cierta frustración por el hecho de que las culturas y variedades latinoamericanas no aparezcan consideradas, pero el reclamo es impresionista, y nunca se llega a mencionar posibles consecuencias negativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Respecto a las concepciones de los profesores acerca de las variedades del español, notamos la superación formal del prejuicio que solía situar a la variedad peninsular como estándar. Sin embargo, la falta

de información sobre las variedades americanas frustra su defensa y más aún su adopción en la clase, con lo cual los profesores terminan utilizando un español "neutro" —en palabras de los entrevistados— que comprobamos que coincide en gran medida con la variedad peninsular. En este sentido, aunque los usuarios no consideran deficitarias sus respectivas variedades maternas, tampoco encuentran argumentos suficientemente fuertes como para usarlas en clase en lugar de la variedad peninsular vehiculizada por los materiales didácticos. Por esta razón, se evitan las variedades latinoamericanas, aunque de hecho sea permanente la aparición de rasgos de las mismas en el ámbito de la clase, fenómeno que impregna el trabajo planificado a partir de la variedad peninsular.

Sabemos que los profesores saben de la existencia de las variedades del español pero tienen informaciones limitadas al respecto. En el plano fonológico, por ejemplo, hay una confusión del fenómeno del yeísmo con una de sus realizaciones fonéticas, el yeísmo rehilado. Como consecuencia de esa confusión, tenemos declaraciones que informan sobre recomendaciones de los coordinadores para que se evite el yeísmo por ser una práctica regional restringida al Río de la Plata. Sin embargo, sabemos a partir de las investigaciones de Canfield y de Guitarte que el yeísmo, que es la igualación de la pronunciación de /y/ y /ll/, es un fenómeno ampliamente extendido en América y España. Debido a la confusión, los profesores creen no estar practicando yeísmo, cuando en realidad casi la totalidad de ellos lo practica, mientras que los rioplatenses se esfuerzan por evitar su rehilamiento característico, aunque con modesto éxito. Los esfuerzos necesarios para llegar a esta "eliminación" del yeísmo son grandes y los resultados indican que los profesores practicantes de yeísmo rehilado acaban presentando múltiples realizaciones de los fonemas en cuestión, casi todas ellas artificiales, muchas de ellas inexistentes, y en consecuencia fuente de confusión para los alumnos. En términos de enseñanza comunicativa, no quedan claras las ventajas o desventajas que podría representar para un hablante extranjero de español la asimilación del yeísmo con o sin rehilamiento. Lo que sin duda puede llegar a tener consecuencias negativas es la confusión del alumno acerca de la pronunciación de dos fonemas determinados, debido a la falta de información organizada y coherente sobre la situación de una realización y de la otra, así como del contexto de cada una de ellas.

Esta alternancia de realizaciones se comprobó de hecho en algunas clases donde, en un esfuerzo por eliminar características de su variedad materna los profesores terminan utilizando pronunciaciones inexistentes, mientras que en otras clases, con la intención de presentar a los alumnos un abanico lo más amplio posible de variedades, los profesores agregan a sus respectivas pronunciaciones maternas otras de variedades "extranjeras" y también otras que en realidad no usa ningún hablante.

En el plano sintáctico, un ejemplo de confusión debida a la desinformación es el trabajo con las formas de tratamiento. Sabemos que la forma "vos" para la segunda persona del singular está ampliamente extendida en América, pero sin embargo se la descarta completamente del uso para la enseñanza, con el argumento de que sólo se identifica como uso regional rioplatense, mientras que "tú" es de uso general en América y en España. Queda por lo tanto una sola forma de tratamiento no formal para la segunda persona del singular. Sin embargo, para la segunda persona del plural se adoptaron para la enseñanza dos formas: "ustedes" y "vosotros". Se argumenta que "vosotros" se usa en clase por ser ésta la forma presentada por el material didáctico proveniente de la Península, usado en el 75% de los institutos investigados, a la vez que se decidió también enseñar "ustedes" por ser ésta la forma usual en América. Si observamos la situación vemos que "vos", de uso parcial² en toda América, se descarta para la enseñanza en Brasii, mientras que "vosotros", de uso general sólo en España, es asimilado —sin considerar que la parcialidad americana voseante puede llegar a ser mayor en cantidad de hablantes que la totalidad europea que emplea "vosotros"—. De hecho, en clase notamos nuevamente la imposibilidad de los profesores de abandonar completamente sus respectivas variedades maternas. El resultado de esto es una alternancia asistemática de las formas clasificadas como siendo supuestamente de uso exclusivo en uno u otro lugar.

Como ejemplo de este fenómeno, veamos un caso observado en clase, donde es posible percibir la alternancia de las formas de tratamiento por parte de la profesora, dependiendo del recurso al material didáctico. La variedad materna de la profesora incluye el uso del voseo y de "ustedes" y por eso, en el diálogo con sus alumnos, recurre a estas dos

formas, saludando: "Hola, ¿qué hacés acá?" e invitando a los alumnos a corregir los deberes domiciliarios: "¿Qué les di? ¿Cuáles eran los ejercicios que tenían que hacer?". Sin embargo, cuando se trabaja directamente con el material didáctico, bajo la influencia de la lectura del texto donde se utilizan las formas peninsulares de tratamiento de segunda persona – "tú" y "vosotros"–, la profesora adopta estas formas también en el diálogo con los alumnos: "Nancy, léeme la segunda pregunta", en lugar de su espontáneo y esperable "Nancy, leeme la segunda pregunta".

Otro ejemplo interesante de cruzamiento del uso de las formas de tratamiento de segunda persona, donde terminan utilizándose las formas peninsulares y las americanas, lo observamos en una clase de nivel 2, en un instituto con fuertes lazos con el Río de la Plata. En este caso, la profesora elige coherentemente los rasgos fonológicos de su variedad materna porteña –con yeísmo rehilado– y adopta en el plano sintáctico tanto su uso materno como el peninsular. En este nivel los alumnos cuentan con recursos propios y eso permite conversar con ellos acerca de las novedades de la semana antes de comenzar la clase del sábado. En las intervenciones de los alumnos, grabadas, notamos la influencia de rasgos de las variedades de los profesores de niveles anteriores –por ejemplo, falta de rehilamiento en el yeísmo–. Al comenzar la clase formalmente, después de los diálogos mencionados, se percibe un cambio en la profesora, que venía usando coherentemente su variedad nativa y pasa ahora a adoptar rasgos coincidentes con la propuesta del material didáctico a partir del cual se desarrollará el trabajo en clase –uso de "tú", por ejemplo–.

Profesora: Bueno, ¿vamos entonces? Página 6. Melissa, ¿quieres empezar? ... Repite, por favor ... A ver, ¿cuenta un poquito!

El uso de "tú" como forma de tratamiento para la segunda persona del singular es general –incluyendo a la profesora hablante nativa de una variedad voseante, tal vez por el uso de material didáctico con la variedad peninsular utilizado en este ejercicio–. Sin embargo, cuando la profesora habla directamente con los alumnos, sin leer el texto, usa "ustedes" como forma de tratamiento de segunda persona de plural.

Profesora: Bueno, yo voy a leer y ustedes ...

A la hora de trabajar con paradigmas verbales se adopta "tú" y "vosotros" como formas de tratamiento informal de segunda persona del singular y del plural respectivamente. La serie didáctica *ven* presenta también "usted" y "ustedes", ambas como formas de tratamiento formal, pero en clase no se mencionaron al practicar este ejercicio y tampoco el hecho de que "ustedes" se usa para tratamiento informal de segunda persona del plural en América. Los alumnos conocen esas opciones, la profesora se dirige a ellos utilizando "ustedes", y ellos reconocen esa forma como informal, ya que cuando se dirige individualmente a alguno de sus alumnos usa "tú" –informal–. El libro ofrece un cuadro con las formas de tratamiento:

Formas de tratamiento	Singular	Plural
informal	Tú	Vosotros
formal	Usted	Ustedes

Cuadro 1: Reproducción del cuadro de formas de tratamiento que aparece en la serie didáctica *ven*.

En esta clase no hubo elementos de juicio suficientes para ver cómo se habría explicado el cruzamiento que se da en el uso. Si observamos la segunda tabla veremos a las variedades interactuando: "tú" corresponde al tratamiento informal en la Península y en algunas regiones americanas –alternando con "vos"–, mientras que "ustedes" sólo es tratamiento formal en la Península, pero es formal e informal en América –que no usa "vosotros"–. Podríamos decir por lo tanto que la tabla precedente muestra el uso peninsular, mientras que la tabla siguiente ilustra el uso americano:

Formas de tratamiento	Singular	plural
Informal	tú/vos	ustedes
Formal	Usted	ustedes

Cuadro 2: Propuesta de tabla de formas de tratamiento en América.

Este panorama inexacto que se le expone a los alumnos es consecuencia del uso de material didáctico elaborado en la Península e instrumentado por hablantes nativos de variantes latinoamericanas que enseñan en Brasil. El hecho de que "tú" se use generalizadamente en España y parcialmente —es decir, alternando con "vos"— en muchas regiones americanas hace que se lo incluya en la enseñanza, mientras que se deja de lado a "vos", parcialmente usado en casi la totalidad de América —y no sólo en la región rioplatense—. Sólo un caso extremo, como es la inexistencia absoluta de "vosotros" en todas las variedades americanas, lleva al abandono de esta forma a favor de la adopción de "ustedes". Las elecciones indican que los primeros lugares de preferencia están ocupados por los usos peninsulares, a menos que su ausencia en América sea una realidad absolutamente ineludible.

A la hora de volver al diálogo espontáneo para introducir el trabajo basado en un artículo publicado en un diario argentino, la profesora recupera su variedad materna. Pero pronto precisa volver al libro, para leer un ejemplo de imperativo, retomando entonces las formas del estándar peninsular, usando "tú". La profesora presenta una coherencia fuerte en sus elecciones, tanto de los rasgos de su variedad materna como de los rasgos "extranjeros" elegidos a partir de las reuniones de profesores en el

instituto donde trabaja. Comprobamos gracias a la grabación de aula y a las anotaciones de campo que hay una distancia considerable entre las formas "prescrita" y "real de los profesores".

Una situación similar se da con la conjugación verbal, a la cual se dedican varias horas de clase para practicar algunos tiempos verbales de uso poco frecuente en América —caso del pretérito perfecto compuesto—. Un ejemplo de esta situación se observó en una clase donde, con el objeto de revisar un tema, el profesor recurre a un cuaderno de ejercicios complementario de la serie didáctica *ven* —material elaborado por lingüistas aplicados con el objetivo específico de ofrecer a los alumnos del instituto en cuestión, muy identificado con el Río de la Plata, una adaptación del material peninsular a los usos americanos—.

La explicación exigió plantear una situación hipotética, que no incluye los usos lingüísticos maternos del profesor, quien lee: "En el primer caso, estamos en el mes de agosto, en el segundo caso, el mes de agosto es un mes que ya pasó. En la frase 1 entendemos que todavía estamos en agosto, en la segunda, en cambio, entendemos que agosto ya ha terminado. Los tiempos empleados son responsables de la distinción." El profesor interrumpe la lectura para recordarle a los alumnos: "Como ya se los había dicho, en España esta distinción es bastante clara." Y retoma la lectura: "El pretérito perfecto indica acción pasada pero en un espacio de tiempo que no ha terminado todavía; el indefinido expresa acción pasada, pero en un espacio de tiempo ya terminado. En España se hace mucho énfasis en el uso del pretérito perfecto; en América del Sur se usa más el pretérito indefinido." (El subrayado es mío.) Como vemos, el ejercicio del cuaderno de adaptaciones latinoamericano se destina a practicar un uso peninsular. Notamos así la dificultad que para los propios especialistas latinoamericanos implica el alejarse del material de referencia. Después de leer la explicación, el profesor comienza el ejercicio, leyendo en el libro la introducción, de los autores: "Vamos a hacer de cuenta que somos españoles, más precisamente de la región de Castilla", lo cual indica que la forma de la segunda persona de plural exigida en el ejercicio es el peninsular "vosotros".

No hubo elementos suficientes en esta clase para apreciar en qué medida los alumnos registran las informaciones que indican las

diferencias de uso en las diversas variedades. En el caso de los ejercicios presenciados, los alumnos parecían totalmente concentrados en la cuestión de la conjugación verbal y no necesariamente en los datos acerca de cuáles regiones se caracterizan por uno u otro uso. La sensación imperante es que el terreno para trabajar la competencia comunicativa aún no está definido. Inclusive en el intento del cuaderno de ejercicios del volumen 2 de la serie *ven* se nota una pretensión exagerada de abarcar la totalidad de las variedades del español.

Vemos así que la forma de tratar la diferencia entre la variedad propuesta por el material didáctico y las variedades maternas respectivas de los profesores favorece sistemáticamente a la primera. Para poder utilizar su variedad materna, los profesores recurren a material complementario extraído de revistas y diarios, pero este material siempre es secundario en relación con el material didáctico de uso general en cada uno de los institutos investigados. Y aún en estos casos, el recurso al material secundario se propone como un complemento para mostrar las variaciones de una lengua que se trata como si fuera homogénea. El trabajo con variedades no surge como una necesidad, sino tan sólo como una curiosidad —con lo cual los profesores americanos reproducen la actitud de los autores peninsulares del material didáctico principal—.

Esa situación revela que el peso del material didáctico y del uso en la metrópoli es significativamente mayor que el peso del uso americano. Es en este tipo de ejemplo que se explicitan los prejuicios anteriormente mencionados: los usos americanos que no sean absolutamente generales serán descartados, con el argumento de que es conveniente evitar sobrecargar a los alumnos con informaciones excesivas, mientras que los usos españoles nunca se dejan de lado, aun cuando sean regionales y lejanos, salvo que sean exclusivamente peninsulares —como “vosotros”—. Pocos profesores están dispuestos a calificar los usos peninsulares como regionales, mientras que la mayoría está dispuesta a abandonar lo que consideran ser regionalismos americanos. Los usos peninsulares se aceptan mucho antes que los usos americanos, que requieren argumentos prácticamente ineludibles para ser aceptados en clase.

El análisis de las grabaciones de clases revela que aun trabajando con series didácticas que presentan la variedad peninsular, los profesores

usan espontáneamente sus respectivas variedades —en términos léxicos, fonéticos y sintácticos—, y pasan a adoptar características léxicas y sintácticas de la variedad peninsular cuando practican específicamente con material de la serie didáctica elegida para usarse en cada uno de los institutos investigados. En lo que respecta a la conjugación, hay un abandono coherente del “voseo” a favor del uso de “tú” propuesto en las series didácticas. Sin embargo, en relación con la segunda persona del plural, todos los profesores agregan al “vosotros” presentado en el material didáctico, el “ustedes” de uso americano. En el plano de la pronunciación, se nota una decisión explícita de evitar el yeísmo rehilado —y más aún el rehilamiento ensordecido—, pero es patente la desorientación de muchos docentes respecto a las realizaciones fonéticas de /y/ y /ll/, razón por la cual aparecen todos los tipos de manifestaciones posibles en un mismo hablante. En términos de léxico, los profesores ofrecen a sus alumnos una amplia variedad de opciones, presentando sus respectivas variedades y algunas otras conocidas, además de trabajar con los datos presentados por la serie didáctica correspondiente. Notamos en general una diferencia de grado de consciencia en cuanto al peso de cada una de las variedades en cada uno de los profesores —y eso se volvió explícito en la situación estable o inestable de cada clase, que a su vez se reproduce en las intervenciones de los alumnos—.

Sin embargo, una característica llama la atención: las explicaciones al hecho de que los profesores modifiquen sus variedades respectivas siempre recurren a la conveniencia de usar una lengua que sea “lo más neutra posible”, “la más estándar”, “la más general”, aun cuando nunca nadie manifestó la necesidad de enseñar la variedad peninsular. Esto muestra un cambio de actitud: la lengua y la cultura peninsulares no son más el destino que se quiere alcanzar o por lo menos son ideas presentes pero incómodas, a medida que la nueva realidad latinoamericana parece afirmarse.

Por otro lado, los alumnos no parecen incómodos al revelar su interés marcado por la Península. Los profesores informan de una curiosidad de los alumnos acerca de los países de América y sus variedades lingüístico-culturales, lo que se explica por la influencia que tiene en ellos el modelo vivo del profesor latinoamericano, que contrasta

con el modelo peninsular vehiculizado por el material didáctico. Sin embargo, en los cuestionarios, los alumnos declaran preferir a España entre los países hablantes de español, aunque también registran que su principal objetivo al aprender la lengua es acceder a más y mejores oportunidades profesionales. Este panorama parece contradictorio, ya que la fuente de oportunidades profesionales que incluyen al español, en el caso de los alumnos brasileros, radica en los países vecinos más que en la Península.

En el caso de los alumnos que piden aprender "español de España" para tratar con hablantes americanos, tenemos un ejemplo concreto de dificultad para alcanzar los objetivos comunicativos, en una situación en la que no hubo iniciativa docente en lo que respecta a plantear, explicar, analizar y debatir la cuestión de las variedades de la nueva lengua. El hecho de que los alumnos no capten las diferencias entre variedades cuando son principiantes revela que su exigencia en cuanto a aprender español de España es prejuiciosa. Es decir, que saben que existe una diferencia, pero no tienen conciencia formal de esa diferencia. Con el paso del tiempo y recién después de familiarizarse con la lengua, se enfrentan a las diferencias reales: los "modelos vivos" —profesores, colegas de trabajo o socios comerciales en otros países— ejercen más influencia que el modelo del material didáctico. En el intercambio primario entre profesores y alumnos, el tema de la importancia de las variedades no se plantea lo suficiente, con lo cual no se prepara el terreno de trabajo. Sin embargo, es importante agregar que las preferencias de los alumnos varían proporcionalmente en función del instituto elegido para estudiar —entre los que eligen instituciones relacionadas con América Latina, la curiosidad respecto a España disminuye un poco, al tiempo que se incrementa el interés por los países americanos—. No podemos dejar de señalar que en la elección de los institutos también influyen profundamente los recursos propagandísticos disponibles.

El análisis de los cuestionarios respondidos por los alumnos revela que, en diferentes grados, pero siempre reflejando el estímulo de los profesores, los brasileros que aprenden español están dispuestos a usarlo en cuanto aparezca una oportunidad. Dichas oportunidades son numerosas —de acuerdo a las respuestas obtenidas— principalmente a

través de contactos profesionales y socioafectivos (familiares/amigos); en el caso de alumnos que no tienen estas oportunidades, siempre queda la posibilidad de recurrir a la música, la lectura y/o los viajes, con el objetivo de establecer un contacto cercano con el español. De cualquier forma, el objetivo principal de estudiar la lengua es profesional —presente y futuro— y sin embargo no es grande la cantidad de encuestados que plantean la integración comercial del Cono Sur como su interés principal. El interés de la mayoría continúa siendo España, aun cuando es perceptible que crece la curiosidad respecto a América —y es notoria la influencia del insumo de los diferentes institutos—. Los alumnos no especifican mayormente los motivos de su preferencia por una u otra región hispanohablante; sin embargo, la preferencia por España, debido a que es "la cuna de la lengua y la cultura", es recurrente.

4.- CONCLUSIONES

¿Quién le enseña cuál variedad a quién en la ciudad de San Pablo? Hoy en día contamos en San Pablo con un grupo de hablantes de español dedicados a la docencia de la lengua que enseñan una variedad que no es la de nadie ni es característica de ningún lugar. El público tampoco presenta un perfil identificable a partir de los modelos clásicos, ya que si por un lado lo seduce la tradición de una región, por otro lado son las oportunidades comerciales ofrecidas por otra región bastante distante las que lo conquistan.

La situación de indefinición y mezcla de variedades no es en sí misma positiva o negativa. Es conveniente recordar aquí la observación de Amado Alonso acerca del español —o de los españoles— de América: que es producto del abandono de lo regional y de la convergencia en lo común, práctica de los inmigrantes. Alonso observa que si dejamos en una isla desierta a dos hablantes de lenguas diferentes, en ese mismo instante comienza a gestarse una tercera lengua (p. 44). En las escuelas de lenguas investigadas se propicia el contacto de los alumnos con la mayor cantidad posible de variedades del español. Aunque no se pueda decir que esta actitud es planificada, de hecho sucede y, desde nuestro punto de vista, es una ventaja para el aprendizaje. Lo que todavía no está claro es si existe una concientización adecuada acerca de lo que significa

la presentación y el uso de variedades de una lengua en terminos lingüísticos, culturales y políticos. No podemos olvidar que estamos analizando un fenómeno que sucede por primera vez en la historia: América Latina tiene ahora la posibilidad de elaborar material para enseñar español a extranjeros y cuenta con recursos humanos propios, aun cuando en lo que respecta al material didáctico básico continúe usándose el elaborado en España.

Lo que nos interesa es la enseñanza de la lengua, de alguna variedad de la lengua, usada coherentemente –o por lo menos lo más articuladamente posible–, considerando que la enseña un hablante nativo no formado específicamente para hacerlo, y que además está sujeto a influencias de las otras variedades y a las interferencias del portugués. Los profesores americanos pueden abandonar sus respectivas variedades maternas, pero tan solo parcialmente: la lengua no es un listado de palabras sueltas, sino que constituye la cultura y la personalidad de los hablantes. Como el abandono es parcial, no garantiza el uso coherente de la variedad peninsular con la que trabajan las series didácticas usadas actualmente. La pretensión de que los profesores dominen y enseñen todas las variedades –propuesta del 25% del material didáctico analizado– es tan poco factible como la anterior. El resultado de esta situación es que se adopta y transmite una mezcla de variedades totalmente contradictoria con los objetivos del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Las consecuencias psicológicas –para los profesores–, culturales –para los alumnos– y políticas –para todos los países involucrados– de este fenómeno todavía son desconocidas, pero no parecen alentadoras, puesto que son resultado de la desinformación, de la falta de concientización, de la indiferencia frente a las lenguas y culturas particulares.

De acuerdo con los lingüistas aplicados estudiados –Widdowson, Wilkins, Almeida Filho, Llobera, Canale, entre otros–, el enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas plantea la necesidad de ir mas allá de la mera transmisión y adquisición de conocimientos gramaticales, argumentando que saber una lengua implica conocer estrategias reales de uso y una familiarización con los aspectos culturales y pragmáticos de la lengua. Estas observaciones exigen la superación de la idea según la cual las lenguas serían bloques homogéneos y estables,

para pasar a considerarlas como sistemas dinámicos con variaciones diacrónicas, diatópicas y diastráticas, acerca de las cuales los alumnos deben ser conscientes para poder entender su significado y el tipo de uso por parte de los diferentes grupos sociales con los que establecerán contactos.

En la actualidad contamos con este enfoque –en base al cual se elaboró el material didáctico usado en el 75% de los institutos investigados– que no sólo subraya la importancia de que los alumnos adquieran competencia comunicativa en lengua extranjera, sino que también promueve realmente la posibilidad de esa adquisición. La posibilidad de adquirir competencia comunicativa en español se basa –entre otras cosas– en el trabajo con insumos reales que los alumnos pueden recibir del profesor, del material didáctico y de otros recursos que estén a su alcance –TV, música, literatura, viajes–.

La convivencia del enfoque comunicativo en la enseñanza del español y de los prejuicios frente a las variedades americanas de la lengua constituye una contradicción que termina perjudicando al proceso de enseñanza-aprendizaje y a sus protagonistas –alumnos y profesores–. En la situación actual, el enfoque comunicativo no logra eficiencia –en la medida en que los insumos lingüísticos no son reales– y la situación de desventaja en que se encuentran las variantes lingüístico-culturales americanas se mantiene, perdiéndose la oportunidad de aprovechar los recursos de este enfoque para ganar nuevos espacios. La situación se debe en parte a la falta de información mencionada respecto a las variedades. El otro obstáculo radica en otra falta de información, referida específicamente al enfoque comunicativo, que se ha confundido frecuentemente con una sustitución de la enseñanza de la gramática por una concentración exclusiva en suplir las necesidades del alumno en términos de comunicación.

Una de las discusiones más frecuentes entre profesores, coordinadores y autores de material didáctico se da alrededor de la autenticidad de los datos presentados en clase al alumno. La cuestión de las variedades del español está profundamente relacionada con este tema, porque frecuentemente el profesor termina usando como modelo de lengua

la variedad que aparece en el material didáctico, aun cuando no sea la suya materna, y consecuentemente, el uso del profesor acaba por no contener "datos auténticos". Este punto también forma parte de las consideraciones acerca de cuál español enseñar en América Latina cuando se cuenta con profesores hablantes nativos de variedades latinoamericanas y con material didáctico elaborado casi exclusivamente a partir de la variedad peninsular –donde los datos sobre las variedades latinoamericanas, cuando aparecen, tienen aspecto de rarezas, curiosidades lingüísticas–. Aparentemente, frente a la imposibilidad de abarcar "todas" las variedades, la actitud de los latinoamericanos es aceptar la oferta limitada de la Península, lamentar la escasa consideración que los peninsulares le dedican a las variedades americanas, apostar –sin arriesgar– a la falta de interés del mercado brasileiro por los materiales que los hablantes americanos podrían elaborar a partir de sus variedades maternas, y... poco más. Los primeros movimientos dirigidos a elaborar materiales propios han avanzado considerablemente en México, Argentina y Uruguay: materiales didácticos para la enseñanza del español a extranjeros, en situación de inmersión. En el caso de Uruguay, el público meta es el brasileiro.

Consideramos que, paralelamente a los esfuerzos realizados en los países hablantes de español, hay recursos humanos suficientes en Brasil para armar también grupos que elaboren material didáctico a partir de las diferentes variedades americanas. Debemos comenzar por formarnos seriamente en términos lingüísticos y de pedagogía lingüística, así como por agilizar el intercambio de informaciones con los diferentes países, con la finalidad de familiarizarnos con la situación lingüística y cultural de nuestros colegas americanos.

Es patente la ausencia de los latinoamericanos en las actividades de elaboración de materiales didácticos para enseñar español a hablantes de portugués. Muchos de los protagonistas de esta situación plantean abiertamente la necesidad y la conveniencia de disponer de materiales didácticos locales, escritos a partir de las variedades americanas. Aparentemente no hay razones para no emprender iniciativas innovadoras en este ámbito. En el contexto de la perspectiva actual de la enseñanza del español en Brasil, podemos decir que el camino apenas empieza a

recorrerse y el futuro parece prometedor en cuanto a oportunidades de investigación y elaboración de materiales didácticos.

Referencias Bibliográficas

- Almeida F.; Paes, J. (1993) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Alonso, A. (1967) *Estudios lingüísticos*. Madrid: Gredos.
- Bartaburu, E. (s/f) *Curso dinámico de español*. São Paulo.
- Becker, I. (1981) *Manual de español*. São Paulo: Nobel, 69a. Edición.
- Canale, M. " (1995) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en LLOBERA, M. et al.: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Canfield, D. L. (1988) *El español de América: Fonética*. Traducción de Joaquim Llisterra y Dolors Poch. Barcelona: Crítica.
- Castro V, F. y Muñoz S. (1992) *Ven*. Madrid: Edelsa/Edi 6.
- Gadotti, M y Mânfió A. (1993) "Unidos ou dominados: plurilingüismo, diversidade cultural e integração no MERCOSUL" en Seminario *Educación sin fronteras*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Nov.
- Guitarte, G. (1983) *Siete estudios sobre el español de América*. México: Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Llobera, M (1995) "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de lenguas extranjeras" en LLOBERA, M. et al.: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Pedraza, F. y Rodríguez, M. (1990) *Vamos a hablar: curso de lengua española*. São Paulo: Ática.

Widdowson, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1991) *O ensino de línguas para a comunicação*. Traducción de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes.

Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press.

El Ámbito Literario (*)

José Edmundo Cruz Delgado

*Departamento de Castellano, Literatura y Latín
CILLAB-IPC-UPEL*

Resumen

Los estudios de cualquier indole parten de ciertas premisas generales que identifican la disciplina en la cual se desenvuelve el investigador. En el caso de la literatura estas premisas no son exactas e inequívocas del todo. La noción de literatura ha sufrido continuas modificaciones a lo largo de su historia, sobre todo durante el siglo veinte con el advenimiento de nuevas exigencias metodológicas en cuanto a los estudios humanísticos. El artículo que se presenta a continuación explora algunos de los rasgos más relevantes que se le han atribuido a la literatura desde varias perspectivas. Fundamentalmente se estima la visión tradicional regida por la *Poética* de Aristóteles y la contemporánea que nace con el llamado formalismo ruso. No se exponen ni se analizan cuerpos teóricos, más bien se extraen aquellos aspectos que según distintos estudiosos caracterizan la literatura y que definen en cierta medida su campo específico. Esto con el propósito de vislumbrar la naturaleza y dimensiones del ámbito literario.

Palabras Claves: literatura, rasgos, dimensiones

Abstract

The studies of any nature leave of certain general premises that identify the discipline in which the investigator is unwrapped. In the case of the literature, these premises are not exact neither unequivocal completely. The literature notion has suffered many modifications mainly along its history, during the century twenty with the

(*) Recibida agosto 1999

coming of new methodological demands as for the humanistic studies. The article that is presented next, explores some of the most excellent features that have been attributed to the literature from several perspectives. Fundamentally is considered the traditional vision governed by the *Poetic* of Aristotle and the contemporary that is born with the Russian Formalism. They are not exposed neither theoretical bodies are analyzed, rather those aspects are extracted that characterize the literature according to several investigators and that they define in certain measure their specific field, this with the purpose of glimpsing the nature and dimensions of the literature environment.

Key Words: literature, features, dimensions

Introducción

Como toda área del conocimiento humano, la literatura se ha desarrollado con base en un objeto sobre el cual ha fijado la atención. La determinación del objeto de la literatura ha quedado siempre clara en cuanto se trata de obras concretas. Sin embargo, no siempre estos registros textuales corresponden a los valores establecidos como literatura; además, también sucede que estos valores no siempre han sido los mismos. En efecto, a pesar de que los estudios literarios tienen una trayectoria milenaria, estos han estado signados por la imprecisión a la hora de establecer sus límites. Dichos límites se constituyen a partir de una selección: la literatura estudia obras. Pero este hecho le da al asunto un cariz numérico que suele ser engañoso. El problema no se reduce a establecer una nómina (enorme, pero finita) de obras; el problema reside, más bien, en el establecimiento de las bases sobre las cuales se ejerce la selección. Y no hay absoluta unanimidad en esto, sobre todo porque muchas veces lo que predomina en esta escogencia es el gusto personal de aquellos que tienen el prestigio social para dictaminar el rango literario de una obra. A menudo ha sucedido que autores y obras completamente olvidados renacen de la mano de un crítico de renombre.

Por ello se ha creído indispensable ofrecer algunas consideraciones en torno a las características propias de la disciplina literaria. El tema en sí ha sido tratado por muchos críticos y filósofos, pero hasta ahora las conclusiones están lejos de ser definitivas. No obstante, en las líneas que siguen se tratan algunos de los componentes básicos de la teoría literaria y que han servido para definir la frontera de lo literario den-

tro de una sociedad donde la emisión textual es innumerable y extremadamente heterogénea

¿Qué es literatura?

A través de la historia la concepción de la literatura ha sufrido muchas transformaciones. Esto es especialmente notable en lo que concierne al ámbito que ocupa dentro de las producciones verbales. En ocasiones este ámbito ha sido muy restringido, otras veces demasiado amplio. En el presente siglo algunos teóricos han pretendido incluir dentro de la disciplina literaria tipos de textos que no se corresponden con la noción misma de literatura; por ejemplo, libros de récords deportivos o textos meramente históricos (cfr. Kayser, 1965, p. 20). Admitir tanta amplitud, sin duda, diluye los contornos de esta noción y la extiende a cuanto cosa pueda ser escrita. De seguir este criterio dejaría de tener sentido un estudio de la literatura como disciplina, puesto que pasaría a ser simplemente un sinónimo de escritura, un instrumento sin fin en sí mismo: «entonces todas las distinciones desaparecen; penetran en la literatura criterios extraños, y, por consiguiente, ésta sólo se considera valiosa en cuanto aporta resultados para tal o cual disciplina colindante...» (Wellek y Warren, 1966, p. 25)

El problema radica, entonces, en establecer cuáles obras son literatura y cuáles no. Obviamente, no todos los textos pueden ser clasificados como literatura. El acta que se levanta tras una sesión de orden administrativo no constituye un ejemplo de lo que se entiende por literatura. Más bien, representaría lo contrario. Lo mismo podría decirse de las instrucciones para operar una maquinaria industrial o de una receta de cocina. Es aquí cuando se apela a las preceptivas, ordenamientos, conjuntos de rasgos y condiciones que determinan cuáles textos forman parte del inventario literario y cuáles no. Últimamente, se ha hecho notar que esta determinación no resulta sencilla. Incluso, apunta Teun van Dijk que "...no hay rasgos estructurales característicos de discursos literarios que, tomados por separado, no aparezcan también en otros tipos de discursos" (1993, p. 118). Por ello es que se han presentado tantas dificultades para definir la literatura. Su especificidad es una cuestión de difícil aprehensión cuando se estiman todas las variables que habría que considerar a la hora de aportar un concepto satisfactorio.

Así pues, no hay una clara coincidencia en cuanto a su campo de acción. Históricamente el término «literatura», no ha aludido siempre al mismo referente conceptual. El sentido primordial de literatura, desde el punto de vista etimológico, reside en su acepción latina *litteraturae*. Ésta, a su vez, proviene de *littera* que significa letra, signo del alfabeto, palabra escrita. Pero no es esta la definición actual. Sostiene Tzvetan Todorov (1996, p. 11) que ...»la palabra «literatura», en las lenguas europeas y en su sentido actual, es reciente: data apenas del siglo XIX». En ese mismo orden de ideas, van Dijk afirma lo siguiente: «en muchos períodos y culturas nuestro concepto «literatura» ni siquiera existe. Aún en nuestra cultura, no apareció como tal hasta comienzos del siglo XIX» (*op. cit.*, p. 118-119). Es decir, el concepto lleno de complejidad referencial que hoy día se alude como literatura, es más bien reciente.

Por muchos años, la poesía fue el centro de atención primordial de los estudios literarios. Así, desde *La República* de Platón, la *Poética* de Aristóteles, el *Arte Poética* (o *Espistula ad Pisones*) de Horacio, *De Arte Poética* de Quintiliano; la poesía (lirica, épica o dramática) constituyó el objeto de observación.

Durante el siglo XVIII, ocurren intentos sistemáticos por delimitar la poesía de otros géneros. Hacia los finales de ese siglo se comenzó a dudar si el verso constituía un verdadero criterio para diferenciar las obras poéticas de las no poéticas (cfr. Kayser, *op. cit.*, p. 15). Ya en el marco del romanticismo alemán e inglés la esencia poética de la obra no reside en la utilización del verso. Los escritores en prosa comenzaron a ser considerados tan poetas como los que producían textos mediante las reglas de la versificación. De modo que la concepción de la literatura comienza a cambiar en varios sentidos a partir del mencionado período, lo cual implica la irrupción de nuevas maneras de apreciar el hecho literario. Esta revolución se ha hecho sentir de diversas maneras. Muchos autores han visto en el romanticismo, el punto de partida de una estética que aún prevalece (cfr. Agudo, 1969, p. 27). Otros inclusive consideran que el espíritu romántico es el germen de la modernidad toda (Paz, 1974, p. 10 y Habermas, 1985, p. 21).

No obstante, de lo dicho importa señalar que la acepción que se le ha dado al término «literatura» no se ha mantenido estable a través de

la historia. Como muchos de los fenómenos que son consecuencia exclusiva de la creación humana, el concepto de literatura es cambiante: se adapta a los patrones que la misma sociedad va estableciendo: «Quizá no sea inútil afirmar que los límites de la literatura -si es que existen- no son inmutables sino históricos, variables; según Claude-Edmonde Magny, «límites movibles, no fronteras rígidas que será posible trazar de antemano y teóricamente» (Amorós, 1980, p. 131)

En consecuencia, lo primero que hay que tener en cuenta al abordar la definición de literatura es el hecho de que se trata de una disciplina no natural. A diferencia de la química, la biología, la física cuyos objetos de estudio son, si se quiere, independientes de la existencia del hombre y estables en la naturaleza, regidos por leyes inmutables; la literatura, junto con otras disciplinas humanísticas, tiene por objeto productos que son del hombre para el hombre y cuyas leyes dependen de la percepción que de ellas tenga precisamente el hombre, su sociedad, su cultura:

...se ha criticado unánimemente la concepción de literatura como discurso autónomo que comporta en sí mismo sus propias leyes y su especificidad intrínseca; el concepto de «literariedad», con el que se pretendía fundamentarla, se suele interpretar como una connotación sociocultural variable en el tiempo y en el espacio humano (Greimas, 1976, p. 12)

Como bien dice Greimas algunos intentos por encerrar la definición literaria no han resistido todas las pruebas. Inclusive, un concepto como el de literariedad -sobre el cual se hablará adelante-, que ha sido considerado uno de los recursos teóricos más valiosos a la hora de definir la literatura, es objeto de cuestionamientos. No obstante, como se dijo al principio, es necesario ofrecer, al menos de manera somera, las características más destacadas que se le han atribuido a la literatura. Aquellos parámetros teóricos que han servido para acercarse a la obra literaria, para desentrañarla y dar fe de esa complejidad que escapa a los dogmas imperecederos.

El principio de la imitación

La primera evidencia de reflexiones sistemáticas en torno a la literatura hay que buscarla en la célebre *Poética* de Aristóteles. Esta obra, aun cuando se conserva sólo de manera fragmentaria, ha sido de enorme influencia en textos posteriores de la misma índole (*Epistula ad Pisones*, *De Arte Poética*). Esta influencia hizo ver a la *Poética* como una obra normativa, que dictaba las pautas de lo que debía ser una tragedia, por ejemplo. Seguramente, el mismo Aristóteles se hubiera opuesto a tal actitud: las observaciones descriptivas por él aportadas se convirtieron en reglas apriorísticas, verdaderos dogmas que había que observar con toda fidelidad. Durante un periodo que va desde el helenismo hasta, por lo menos, el neoclasicismo (siglo XVIII), la *Poética* constituyó el máximo parangón de la práctica literaria. Pero lo que no pervivió fue el espíritu, la manera aristotélica de acercarse a los hechos.

De la *Poética* de Aristóteles es de particular relevancia para definir la literatura (y el arte en general) la noción de *mimesis* o imitación, la cual ha tenido un influjo muy especial dentro de la historia de la literatura y del arte en general.

En efecto, el principio de imitación aristotélica dominó la concepción de las artes por mucho tiempo. No fue sino hasta el siglo pasado, en el marco del movimiento romántico, cuando vino a perder vigencia «pues-to que somete la obra de arte a una instancia exterior (anterior, superior): la naturaleza ...» (Todorov, 1991, p. 170). Sin embargo, la autoridad de la *mimesis* aristotélica prevaleció muchos siglos y a menudo fue la base para definir la literatura.

De acuerdo con Aristóteles los medios en los que se plasma la imitación son diversos (colores y dibujos, ritmo, lenguaje, armonía). Entre todos, el objeto de la poética es el arte «que imita tan sólo por medio del lenguaje, sea en prosa, sea en verso» (*Poética*, I). El filósofo destaca el hecho de que precisamente este arte carece de nombre. A los que lo ejercen se les ha denominado «poetas» por el hecho de expresarse a través del verso:

...tanto si hablan de un tema de medicina como de un tema de física, sirviéndose del verso, se acostumbra a llamarlos así; y con todo, nada hay de común entre Homero y Empédocles, excepto el metro; por eso habría que llamar poeta al uno y al otro, más que poeta, naturalista. (*Poética*, I).

La obra de Empédocles, aunque esté escrita en verso, no es imitativa, no es mimética por cuanto versa sobre medicina y, por lo tanto, no procura imitar sino especular sobre determinados hechos. La imitación es pues la primera concepción teórica que permite distinguir el arte innominado de Aristóteles de otras especies verbales. Así pues, la literatura es de carácter mimético. Hay *mimesis* donde hay una producción con el lenguaje que engendra placer mediante la reelaboración de lo real. Para Aristóteles la Historia cuenta lo que pasó, lo específico, se limita a referir sucesos, hechos tal cual acontecieron. En cambio la Poesía es universal. Alude, no a lo que pasó, sino a lo que pudo haber sucedido. La Poesía no reproduce lo que acontece en la realidad sino que aborda sus parámetros para imitarla, para crear una nueva realidad a partir del lenguaje. Por ello es que para él lo universal es lo verosímil (*eikós*). Así, la ficción literaria es la puesta en práctica de esta imitación. La *mimesis* representa mundos con base en la verosimilitud, esto es, referentes que parecen verdaderos aunque sean en esencia ficción. En este punto hay que aclarar que la verosimilitud, en Aristóteles, no se reduce a la *mimesis* poética, se extiende también a la argumentación propia de la oratoria. Adelante se volverá sobre la ficción.

Por otra parte, Aristóteles distingue tres diferencias en cuanto a la imitación. En primer lugar hace notar que los medios empleados por las distintas variedades poéticas no suelen ser los mismos:

Hay artes que emplean todos los medios indicados antes, el ritmo, la melodía y el metro, como hace la poesía ditiámbica, el nómo, la tragedia y la comedia; pero la diferencia está en que estas artes utilizan estos medios, unas

simultáneamente, otras de uno en uno o sucesivamente (*Poética*, I).

De modo que el medio utilizado para hacer la imitación es la primera distinción que postula Aristóteles. Por otro lado, el proceso de imitación para Aristóteles podía darse en cuanto a los personajes que se imitan, los cuales podrían representarse como mejores, iguales o inferiores al común de los hombres. Así, el objeto de la imitación distingue una modalidad poética de otra; la comedia los imita inferiores, la tragedia superiores, por ejemplo. La tercera distinción que postula el filósofo tiene que ver con la manera de imitar: «...sirviéndose de los mismos medios y tomando los mismos objetos, se puede imitar narrando ... o bien se puede hacer presentando a los personajes imitados obrando y en acción» (*Poética*, III). La narración será característica de la poesía épica, la representación de la poesía dramática. Así pues, Aristóteles se apoya en el principio de la imitación para delimitar los tipos de obras. Entre otras cosas, esta es quizá la primera delimitación que sostiene la disciplina literaria; y viene a ser la base de una caracterización que serviría para edificar toda la teoría tradicional en torno a la literatura.

La ficción en literatura

Hay una relación estrecha entre la ficción de una obra literaria y el principio mimético. Una cosa es imitar la realidad, otra distinta es producirla. La imitación de la realidad, la construcción de mundos nuevos conduce necesariamente a la discusión en torno a lo que es verdad y lo que no lo es. En tal sentido, conviene acotar que este asunto no ha sido estudiado exclusivamente por la literatura. La filosofía se ha encargado también de este aspecto, si bien desde una perspectiva distinta. Lo ha planteado desde un punto de vista eminentemente lógico que no es aplicable a la ficción literaria:

...los requerimientos de la estética y la poética pueden ser muy bien menos exigentes que los de la filosofía de la matemática y la ciencia, y la tolerancia quizás sea la actitud más apropiada para el estudio de las aseveraciones de

la ficción ... construir entes de ficción sea quizá desperdiciar energía, al menos en tanto la discusión incide en temas de la estética y la poética. Y mientras que en el tratamiento de conceptos científicos se justifica la eliminación de entes no-existentes, la poética de la ficción exige una técnica para introducir tales entes. (Pavel, 1991, p. 28)

Es sabido que la ficción de los textos literarios no califica dentro de la oposición verdad/mentira. En otras palabras, lo que se relata en un cuento producto de la imaginación del autor, no es «verdad», pero tampoco es «mentira». La literatura de ficción de alguna manera excede los patrones bajo los cuales clasificamos el conocimiento, por cuanto se trata de un discurso alterno que se maneja en coordenadas distintas. Apunta Todorov (1996, p. 14): «los primeros lógicos modernos (Frege, por ejemplo) observaron ya que el texto literario no se somete a la prueba de la verdad, que él no es verdadero ni falso, sino precisamente ficticio». Por ello la literatura de ficción se inserta dentro de una concepción distinta a la realidad. Constituye un modo referencial en el cual el lector encuentra un conocimiento fundado en la verosimilitud.

Escribir un texto literario equivaldría, por tanto, a plasmar un contenido que no es «real». Para algunos autores la ficción constituye uno de los rasgos más destacados de la literatura. Wellek y Warren, por ejemplo, afirman que la ficción es una «cualidad medular» de la literatura, la cual «comprenderá, pues, todas las clases de ficción, incluso la peor novela, la poesía menos estimable, el drama más burdo que quepa imaginar...» (*op. cit.*, p. 32). Para estos autores ficción es sinónimo de invención. Crear mediante la palabra mundos alternos que, sin embargo, son asimilables por varias razones al entorno real. No obstante, esta concepción clásica de la creación mediante las *belles lettres* ha sido puesta en tela de juicio. Por otra parte, el cuestionamiento de la ficción literaria se ha formulado sobre la base de una afirmación doble: no toda ficción es literatura y no toda literatura es únicamente ficción. En cuanto a la primera observación bien vale el ejemplo que aporta Eagleton (1988, p. 12): «Las tiras cómicas de Superman ... refieren temas inventados pero, por

lo general, no se consideran como obras literarias y, ciertamente, quedan excluidos de la literatura». En realidad la ficción forma parte de la vida diaria. Escuchar un chiste, relatar un sueño forman parte de nuestra cotidianidad pero sólo excepcionalmente se los podría catalogar como "literarios".

Por otro lado, la literatura no se limita a obras de ficción. La ficción es un atributo que caracteriza a algunos géneros literarios pero que no se extiende a toda literatura. La poesía lírica es una muestra de ello, puesto que no se manifiesta a través de códigos ficcionales: «El término específico ficción no se aplica a la poesía ... [ésta] no evoca ninguna representación exterior, ella se basta a sí misma» (Todorov, 1996, p. 14). Tampoco se podría hablar de ficción en el caso del ensayo, las biografías o el género epistolar.

Sin embargo, no todos lo consideran así. Por su parte, Northrop Frye (1977) concibe dos tipos de ficción. Aparte de la ficción que se sustenta en el orden diegético plasmado en la obra literaria existe otra clase de ficción que viene dada más bien por la expresión de temas o ideas. Así, distingue entre una ficción interna y una ficción externa. La primera es la que se modela con los personajes, ambientes y acciones, cuyo conjunto no es real por completo y se funda en la verosimilitud. La segunda es una noción de mayor complejidad. Dice Frye que la ficción externa es «una relación entre el escritor y la sociedad del escritor». Cuando la presencia del escritor se vislumbra en la obra literaria, ésta es capaz de trascender la ficción interna, forjando así una ficción externa que fundamentalmente se establece en línea recta entre el autor y el lector. A continuación lo que dice Frye:

En géneros tales como las novelas y las obras de teatro, la ficción interna es, por lo común, de primordial interés; en los ensayos y en los poemas, el interés primordial reside en la *dianoia*, la idea o el pensamiento poético (algo bastante diferentes, claro está, de otras clases de pensamiento) que el lector recibe del escritor. La mejor traducción de *dianoia* es,

acaso, «tema», y la literatura que tiene este interés ideal o conceptual puede llamarse temática (p.78)

Esta óptica conduce a la ficción a un espacio que trasciende su concepción habitual. Se expande su sentido hacia nociones que no tienen que ver con una mimesis del mundo propiamente dicho. Justamente, el propio Aristóteles, había extendido la noción de verosimilitud (*eikós*) a la argumentación propia de la oratoria. De modo que tanto la representación como la argumentación son verosímiles. La verosimilitud de la argumentación la denominó *entimema*. Argumentar es tratar de hacer creíble una postura, una visión; convencer equivale a hacer verosímil una estructura conceptual.

Frye considera que el autor de literatura temática deviene héroe de ficción ante un público también ficcional: «en poemas y ensayos, el escritor es... un héroe ficcional con un público ficcional, ... si el elemento de proyección ficcional desapareciera del todo, la escritura se convertiría en elocución directa o escritura discursiva inmediata y dejaría de ser literatura» (*ibid.*, p.79). En consecuencia, la misma actitud literaria, por así decirlo, del escritor y de los receptores constituye una ficción, un acto que hay que sumar al conglomerado estético que supone una obra. Escribir un poema, leer ese poema incluye al autor y al lector (que acaso sea la misma persona) en una atmósfera ficticia, sin necesidad de que lo aludido en ese poema sea lo que, en rigor, se entienda por ficción.

Vista así, la ficción se convierte en un concepto amplio que sin duda formará parte de todas las especies literarias. El solo hecho de crear una obra literaria supondrá el establecimiento de un circuito comunicacional alterno signado por la ficción en su base. Sin embargo, cabría preguntarse por aquellos textos que siendo temáticos, en un inicio no fueron concebidos con intenciones literarias como *El Diario de Ana Frank*, por ejemplo. En ellos la actitud ficcional de la que habla Frye no proviene del autor, más bien es instaurada por los receptores. Son éstos quienes en fin de cuentas decidirían esta "proyección ficcional" referida por el teórico canadiense.

Por lo demás, la oposición que hay para Frye entre el carácter temático y el carácter ficcional lo lleva a plantear niveles en cada obra de acuerdo con el predominio de uno u otro. Por lo tanto habrá obras ficcionales y obras temáticas de modo que *Uncle Tom's Cabin* es más ficcional que *The Pilgrims Progress*, «y éste es ficcional comparado con un ensayo de Montaigne» (*id.*).

Lenguaje poético

Willy Berger comenta que la *Poética* de Aristóteles es una obra descriptiva antes que prescriptiva. En el ánimo del filósofo estaba el deseo de ofrecer las características propias que él había apreciado en las tragedias. Nunca pretendió dictar dogmas y normas que debían ser seguidos para alcanzar la perfección en la producción de textos de esta naturaleza: «Aristóteles parte, observando y describiendo, del corpus textual de la tragedia griega por él conocida e intenta luego descubrir leyes en los fenómenos observados...» (1984, p. 136). Por su parte, Todorov sostiene que esta actitud de Aristóteles sólo fue continuada, en literatura, por el romanticismo y, posteriormente, por el formalismo ruso, como un excelente observador que describía hechos:

... reanudan [los formalistas] el proyecto planteado por la *Poética* y la *Retórica* de Aristóteles, de una disciplina cuyo objeto son las formas del discurso y no las obras particulares. Es incluso en este encuentro de la tradición aristotélica con la ideología romántica donde reside la originalidad del movimiento formalista. (Todorov, 1986, p. 32).

El formalismo es la primera escuela de crítica literaria que pretende asumir el estudio de la literatura mediante un método tan riguroso como el empleado en el área científica. Para ello parten del estudio de la obra desde una perspectiva inmanentista. Nace así una «ciencia de la literatura» cuyo objeto de estudio son las características internas de cada obra, básicamente su lenguaje.

En efecto, el lenguaje particular que se emplea en literatura constituye un foco de esencial atención para la escuela formalista. Roman Jakobson, uno de los integrantes más destacados del grupo, aseguraba que el lenguaje empleado en la literatura violentaba «organizadamente el lenguaje ordinario». De la infracción de la norma, de la transgresión de los regímenes lingüísticos surge la posibilidad poética. Para los formalistas la literatura consistía, pues, en una forma peculiar de emplear el lenguaje. En una manera de manipular su materialidad con fines estéticos: «la textura, ritmo y resonancia de las palabras exceden, por decirlo así, su significado «abstraible» ..., porque no existe proporción entre el significante y el significado» (Eagleton, *op. cit.*, p. 12). Más que hacer énfasis en el contenido de una obra había que observar la forma que presentaban los rasgos evidentes del lenguaje: «el contenido era meramente la motivación de la forma, una ocasión u oportunidad conveniente para un tipo particular de ejercicio formal» (*ibid.*, p. 13). Así, para esta escuela la literatura estaba conformada por una cantidad de «recursos» que le daban consistencia formal: sonido, sintaxis, ritmo, técnicas discursivas, metro, etc. De allí que no fuera la obra literaria como tal lo que interesara a los formalistas sino su discurso, puesto que en éste reside «esa propiedad abstracta que constituye la singularidad del hecho literario: la literariedad» (Todorov, 1977, p. 106). El término fue acuñado por Jakobson en 1921, y es aquello que «hace que una obra determinada sea literaria». De manera concreta puede decirse que la literariedad constituye el objeto de estudio de la ciencia literaria.

Este hecho conduce a los formalistas rusos a proponer la distinción entre *lenguaje estándar* y *lenguaje poético*. Otro miembro de los formalistas, Viktor Sklovskij, sostiene que el lenguaje poético se opone al estándar en virtud de que el primero rompe la automatización que caracteriza al segundo. De este modo, «el mensaje poético produce un distanciamiento en relación con el lector, lo cual impide que éste lea el texto de modo inconsciente y, en definitiva, automatizado, y le conduce la atención al propio texto, que le proporcionará placer estético» (Albaladejo, 1984, p. 153). En la misma línea, Jan Mukarovsky, asigna funciones distintas a cada uno de los lenguajes mencionados. Mientras el lenguaje estándar obedece a la *automatización*, el lenguaje poético obedece a la *actualización*. La actualización se opone a la automatización. Ésta últi-

ma es un fenómeno común en el discurso científico, el estilo periodístico o ensayístico:

La función del lenguaje poético consiste en la máxima actualización de la manifestación lingüística. La actualización es lo contrario de la automatización, es decir, la desautomatización de un acto determinado; cuanto más automatizado es un acto, tanto menos consciente en su ejecución; cuanto más actualizado, tanto más completa es la participación de la conciencia en su realización. Expresado objetivamente: mediante la automatización, el fenómeno adquiere un carácter esquemático; la actualización significa la alteración del esquema. (Mukarovsky, 1972, p. 315).

La actualización que tipifica al lenguaje poético adquiere dimensiones tales que la comunicación se ve restringida y deja de ser la finalidad primaria de la expresión, la finalidad reside en la expresión misma.

De acuerdo con Mukarovsky, la actualización ha de ser consecuente y sistemática. Consecuente por cuanto se realiza bajo patrones determinados: «la desautomatización de la significación se efectúa en una obra mediante una selección consecuente del léxico» (*ibid.*, p. 318). Y es sistemático porque es posible observar un régimen jerárquico de los componentes textuales, lo cual le otorga una direccionalidad. Así, el autor postula la existencia de elementos dominantes que sirven de referencia para el funcionamiento del resto de los componentes. En otras palabras, el carácter sistemático de la actualización se observa en la relación jerárquica que mantiene un componente dominante con el resto de los elementos textuales: «algunas veces la significación condicionará la entonación ... otras veces ésta predeterminará aquélla, o unas veces será actualizada la relación de la palabra respecto al léxico, otras su relación respecto a la frase ...» (*id.*).

De tal modo que, para los formalistas, el lenguaje poético presentaba un régimen de relaciones cuyas leyes era posible determinar

mediante la observación y análisis de la obra misma, las cuales no eran necesariamente las mismas del lenguaje estándar.

En tal sentido, conviene destacar que esta escuela defendía la independencia del lenguaje poético. Mukarovsky sostenía que el lenguaje poético no era una variedad del lenguaje estándar aun cuando reconocía la estrecha relación que mantenían. En una obra literaria esta relación se haría evidente por el hecho de que «el lenguaje estándar sirve de fondo al lenguaje poético, fondo sobre el que se refleja la deformación estéticamente intencional de las formas lingüísticas del idioma» (*ibid.*, p. 315). Del mismo modo, Tynjanov, Brik, Jakobson defienden la independencia del código poético la cual se manifiesta gracias a una dinámica textual particular. Inclusive, Todorov, al estudiar los postulados del formalismo ruso piensa que para ellos el lenguaje poético era «más sistemático que el lenguaje práctico y cotidiano. La obra poética es un discurso *superestructurado*, donde todo se justifica: gracias a eso lo percibimos en sí mismo, más que remitiendo a un más allá» (1984, p. 21). Así, la alta sistematicidad del lenguaje poético (a la que se hizo referencia arriba, al describir los fenómenos de automatización y actualización en Mukarovsky) sería uno de los rangos que evidenciaría el carácter autónomo de este tipo de lenguaje.

Otra de las diferencias que la escuela formalista rusa vio en la esencia del lenguaje poético con respecto al lenguaje estándar consiste en el fenómeno conocido como «transraccionalidad». Desde un punto de vista funcional, el lenguaje poético se opone al lenguaje estándar, porque este último «funciona» en el acto comunicativo: «Si al lenguaje común lo caracteriza su poder lógico-comunicativo, para que los textos cumplan su misión específica, en el lenguaje poético se encuentra disminuida la capacidad comunicativa en favor del establecimiento de una relación transmental» (Albaladejo, *op. cit.*, p. 153). Así, cada uno de los lenguajes, el estándar y el poético, establecerán con el receptor relaciones de distinta índole. El primero cumple con la función de ser soporte de un contenido y, por lo tanto, es el medio del acto comunicativo normal. En cambio lo que pretende transmitir el lenguaje poético es algo más complejo. Si se sigue la terminología de Saussure en torno al signo lingüístico, se puede afirmar que el lenguaje transraccional o transmental tiene su valor significativo en el significante. En cambio, el valor significativo del lengua-

je estándar reside en el significado, tal como lo postuló el lingüista ginebrino. De modo que el lenguaje transmental es «puro significante, poesía de sonidos y de letras más acá de las palabras» (Todorov, 1984, p. 20). Obviamente, no puede considerarse el lenguaje sin base semántica alguna, no obstante, los sonidos, sobre todo en poesía, tienen un carácter simbólico innegable que le otorga al lenguaje valores distintos a los que tiene cotidianamente:

La poesía no es el único lugar donde el simbolismo de los sonidos hace sentir sus efectos, pero sí es un dominio en el cual la relación entre sonido y significado, habiendo sido latente se vuelve manifiesta, de la manera más palpable e intensa (Jakobson, 1979, p. 42)

Por otro lado, la palabra transmental da fe del carácter autotélico del lenguaje poético. Arriba se dijo que para Mukarovsky la actualización propia del lenguaje poético restringía la fluidez del acto de comunicación. La comunicación que se establece entre un emisor y un receptor en términos «normales» requiere de un lenguaje que se oculte detrás del significado al que alude. Su función es la de ser un vehículo del significado, es el caso del lenguaje estándar. En el caso del lenguaje poético no sucede así, en este caso el lenguaje llama la atención sobre sí mismo:

El lenguaje práctico encuentra su justificación fuera de sí mismo, en la transmisión del pensamiento o en la comunicación interhumana; es el medio y no el fin; es para emplear una palabra sabia, heterotélico. El lenguaje poético, al contrario, encuentra su justificación (y así todo su valor) en sí mismo; es su propio fin y ya no un medio; es pues, autónomo o, mejor, autotélico. (Todorov, 1996, p. 19).

Justamente, es Todorov uno de los estudiosos de la literatura que se ha ocupado del carácter autotélico del lenguaje poético. El lenguaje estándar es lenguaje-mediador y es, por lo tanto, *transitivo* (1971, p. 113). Se trata de un lenguaje transparente que no se deja ver tras el referente al

que alude, aunque el autor advierte que esta transparencia nunca es total: el lenguaje no puede desaparecer completamente convirtiéndose en puro mediador de significación (*id.*). Del otro lado, la intransitividad es el rasgo del lenguaje poético. Se trata de un lenguaje opaco que no deja ver tras de sí otra significación que no sea él mismo, es «pura configuración verbal». Dentro de este último Todorov distingue dos variantes: *el abstracto* y *el figurado*. Ni en uno, ni en otro caso la designación extralingüística es la función primaria y ambos suelen aparecer en literatura.

En otro texto (*Literatura y significación*) Todorov dedica un apéndice al lenguaje figurado (1974, p. 203 y ss.). En ese marco hace notar que la única característica que comparten todas las figuras reside justamente en su opacidad, en que no dejan ver más referente que sí mismas. No obstante, de ser esto así, ¿cuál es la calidad referencial de la literatura? ¿A qué clase de contenidos apunta la literatura si el lenguaje utilizado no deja ver nada tras de sí? Todorov lo explica mediante la precisión de las nociones de transparencia y opacidad:

El discurso transparente ideal, caso de que existiera, no implicaría la presencia máximum de las cosas de que se habla, sino al contrario su ausencia total. La palabra no sirve para salvaguardar las cosas sino para destruirlas: al pronunciar una palabra, sustituimos la presencia real del objeto por un concepto abstracto. El discurso opaco lucha contra el sentido abstracto para imponer la presencia casi física de las palabras. (*ibid.*, p. 234-235).

La transparencia es una especie de espejismo que implanta en el entendimiento un sustituto abstracto de la realidad. Es decir, la realidad a la que se alude queda usurpada por un lenguaje que la representa pero que nunca «es» ella misma. Y esta representación se impone como otra realidad de indole verbal. El lenguaje poético (o literario, Todorov, al menos en los textos citados, no distingue entre uno y otro. Sólo esporádicamente distingue entre verso y prosa) instaura realidades alternas, ficticias apoyada en los recursos que el lenguaje le ofrece, entre los

cuales cabe contar las figuras retóricas. El lenguaje poético no apunta a la realidad, sino que la reconstruye, instaura una realidad sustentada en sí mismo. Su opacidad, de algún modo, retiene en sí misma la «textura» de las cosas para que sean aprehendidas en su esencia misma.

A esta altura conviene acotar que Todorov entiende que es característica relevante del lenguaje literario el hecho de que «las «cosas» no existen, las palabras no tienen un referente (*denotatum*) sino únicamente una referencia que es imaginaria» (*ibid.* p., 235). Por lo tanto, bajo esta perspectiva el *referente imaginario* sería condición del lenguaje literario, en virtud de que en él no existe la posibilidad de abstracción que sí otorga el lenguaje estándar y que, como se vio, lo hace transparente. En cambio, se requiere de un esfuerzo de evocación para hacer presente la referencia imaginaria.

Este hecho trae a colación un problema: el hecho de que existe literatura cuyos referentes no son, *a priori*, imaginarios. Literatura que no implica referentes distintos a los que «existen». Por lo tanto sería una suerte de literatura apoyada en el lenguaje estándar donde es el verbo el que ocupa el lugar de la realidad.

Hay que señalar el hecho de que el lenguaje figurado, que es de por sí opaco, no es exclusivo del lenguaje literario. Ya la retórica tradicional había observado este fenómeno: el lenguaje popular, cotidiano, recurre a las figuras con bastante frecuencia. «Existe una poesía sin figuras, lo mismo que un lenguaje figurado fuera de la poesía» (*id.*). El lenguaje figurado es más un inventario de elementos a los cuales puede recurrir cualquiera, que una variante con la organicidad de un sistema como lo es el lenguaje poético o literario. De modo que desde cualquier instancia del lenguaje se puede apelar al primero, pero no al segundo.

Así pues, la instauración de la «cosa» gracias a la opacidad que concede el lenguaje figurado constituye un recurso que no es exclusivo del lenguaje literario, entendido éste como instaurador de «realidades imaginarias». Esta cristalización de la «cosa» bien puede irrumpir en otra clase de lenguajes como el cotidiano. Además, hay variantes consideradas literarias en las que las palabras tienen un referente no imaginario y

en las cuales la opacidad de las figuras puede rodear ese referente para matizarlo y, en consecuencia, ofrecer aquella «textura» que produce el lenguaje figurado. Así pues, habría que distinguir entre un lenguaje literario con referencia imaginaria y un lenguaje literario con referencia real.

Sólo así, podría darse cabida a variantes como el ensayo en las cuales predomina la referencia de la realidad, si bien de una manera que puede ser más o menos opaca, más o menos transparente.

Otras consideraciones en torno a la literatura

Hay que tener en cuenta es que los textos que se consideran literatura tienen el estatus de *obra*. Es decir, una creación única que obedece a determinadas características peculiares. Muchas veces la peculiaridad de estas obras viene asociada a la figura del autor de manera más o menos indisoluble. Homero: *La Ilíada* y *La Odisea*, Shakespeare: *Romeo y Julieta*, *Hamlet*, *Otelo*, Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*, Rómulo Gallegos: *Doña Bárbara*, *Cantaclaro*, etc. Así pues, la literatura se ha determinado en función de obras y también de autores que han mantenido durante la historia su condición no sólo como ejemplos de literatura, sino como hitos dentro de la historia literaria. Por lo tanto, puede argumentarse que la perdurabilidad es otra de las características de la literatura, concretamente de las obras literarias. Sin embargo, subyace una cuestión en el fondo: ¿qué hace que una obra perdure? Mukarovsky, y después de él otros autores como Blanchot o Todorov, han hecho notar que una de los rasgos de las grandes creaciones literarias reside en ser ellas mismas un atentado contra la normativa estética vigente para la época en que la obra ve la luz.

Para algunos autores románticos, así como para la escuela formalista rusa, el criterio estético fundamental en la obra literaria consistía en el empleo de un lenguaje capaz de asombrar al lector. Un lenguaje que es una desviación más o menos acentuada de la norma estándar, como se dijo anteriormente. El hecho es que las obras que sobresalen dentro de la historia literaria son ellas mismas la expresión de una desviación. Incluso, a menudo constituyen una nueva propuesta estética que va, en distintas medidas, contra la normativa que prevalece en determinado momento histórico.

Entonces, es posible colegir que la literatura ha perdurado en tanto institución cultural sobre la base de obras que han ido transformando los patrones con los cuales se ha entendido el fenómeno literario. No todas las obras perduran en la memoria colectiva de manera especial. El grupo que sí lo hace se ha caracterizado por ser hitos en sus contextos particulares o de manera universal; y estos textos que se han constituido en muestras vivas de lo que la literatura ha de ser. En su momento fueron el ejemplo de las posibilidades creativas del genio literario del hombre. Así, la perdurabilidad de la literatura ha sido posible en virtud de una incesante evolución de los patrones estéticos que han venido siendo dados por la renovación que se origina en las mismas obras, en su intercambio con la sociedad.

CONCLUSIÓN

Reconocer el carácter renovador e innovador de la literatura, mencionado arriba, es lo que ha hecho que el ámbito literario haya ido ampliándose a medida que la producción literaria ha ido diversificándose en una serie de variantes que aparecen, justamente, por ese afán innovador propio del arte y la literatura occidental. El principal reto del autor moderno consiste en ser tan original que su obra logre, al menos en cierta medida, la destrucción de los dogmas establecidos. Fenómeno este que se desarrolló mucho a partir del romanticismo y que adquirió auge durante el siglo XX, y al cual denominó Octavio Paz "tradición de la ruptura" a propósito del arte moderno en general.

Pues bien, como consecuencia de esto el ámbito literario de hoy es mucho más amplio y flexible. Mucho de lo que hoy se acepta como literatura sería despreciado por estetas y críticos de otras épocas. La tradición literaria, fundada en la *Poética* de Aristóteles, se concebía como un régimen cerrado y prescriptivo. Al desvanecerse la autoridad aristotélica entraron en juego nuevos parámetros mucho más flexibles de acuerdo con los cambios del objeto literario: las obras. Por supuesto, este hecho ha redundado en una mayor diversidad dentro de lo que se considera literatura.

En tal sentido, conviene subrayar la evidencia de un fenómeno muy interesante ya dentro de los esquemas del pensamiento postmoderno. Efectivamente, en las últimas décadas se ha dado una nueva recepción a este planteamiento de apertura donde la literatura desata una serie de grilletes que la forzaban a mantenerse encerrada en ciertos parámetros críticos. La ideología que se resume en la frase "todo vale", convierte (sobre todo a partir de los planteamientos de Roland Barthes) a la crítica en un discurso metaliterario que por él mismo tiene una intencionalidad estética análoga a la de las mismas obras. En tal dirección, afirma Barthes (1978, p. 18) que la teoría, la crítica y "el placer" son producidos de manera simultánea en un mismo texto. La producción de reflexiones que anteriormente devenían en ejemplos de verdad ahora atienden más bien a una consideración de los efectos. Para este autor los conceptos tradicionales de la crítica pueden constituir alegorías "cuya abstracción se desvía a fines estéticos". Incluso, para él tal práctica no es nueva, ya Mallarmé había intentado una unificación entre poesía y crítica, sobre la base de que la literatura en sí misma es una postura crítica ante el lenguaje. "Barthes llegó a la conclusión de que las categorías de la literatura y crítica ya no podían mantenerse separadas", sostiene Ulmer (1985, p. 130) y luego agrega que para el semiólogo francés "el «significado» crítico es un «simulacro» del texto literario, una nueva «floración» de la retórica que actúa en la literatura" (*id.*)

Este último rasgo de la producción literaria "postmoderna" —esto es, la fusión entre las formas de representación creativa y las formas de representación crítica— revela la pretensión de elaborar un texto abarcante. Un universo verbal que busca valerse por sí solo. Hecho que ha conducido a la instauración de obras autónomas, que al desvincularse de los parámetros estéticos predominantes se presentan como un suceso excepcional. El texto literario, en virtud de la disolución que se establece entre la obra y los juicios basados en parámetros externos a los que ella propone, adquiere el carácter de acontecimiento. Un suceso único, irreplicable. La obra se convierte en un suceso tan especial que instaura no sólo el producto que provoca placer estético sino que, a la vez, se apoya en una multiplicidad discursiva que atiende las necesidades de interpretación. Así, la literatura accede a otra dimensión donde todavía hay mucho que reflexionar e investigar para verificar hasta dónde deben moverse

los hitos, con el propósito de establecer las nuevas fronteras del ámbito literario, una vez más, indefinido, una vez más, imprevisible.

Referencias Bibliográficas

- Agudo, R. (1969). *Pío Tamayo y la vanguardia*. Caracas: U.C.V.
- Albaladejo, T. (1984). La crítica lingüística. En P. Aullón de Haro (comp.), *Introducción a la crítica literaria actual*. (pp. 141-202). Madrid: Playor.
- Amorós, A. (1980). *Introducción a la literatura*. Madrid: Castalia.
- Aristóteles (1963). *Poética*. Traducción de P. Samaranch. Madrid: Aguilar.
- Barthes, R. (1978). *Roland Barthes*. Barcelona: Kairos.
- Berger, W. (1984). Teoría de los géneros e investigación comparada de los géneros. En M. Schmeling (comp.), *Teoría y praxis de la literatura comparada*. (pp. 69-97) Barcelona: Alfa.
- Blanchot, M. (1969). *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Ávila.
- Brioschi, F. y C. Di Girolano. (1988). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Ducrot, O. y T. Todorov (1972). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: F.C.E.
- Frye, N. (1977). *Anatomía de la crítica*. Caracas: Monte Ávila.
- Greimas, A., et al. (1976). *Ensayos de semiótica poética*. Barcelona: Planeta.
- Habermas, J. (1985). La modernidad, un proyecto incompleto. En H. Foster (comp.), *La posmodernidad* (pp. 19-36). Barcelona: Kairos.

- Kayser, W. (1965). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. 4ª Ed. Madrid: Gredos.
- Jakobson, R. (1979). Lingüística y poética. En *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. (pp. 9-47). Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor.
- Mukarovsky, J. (1972). *Escritos de estética y semiótica del arte*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pavel, T. (1991). *Mundos de ficción*. Caracas: Monte Ávila.
- Paz, O. (1974). *Los hijos del limo*. Barcelona: Seix-Barral.
- Todorov, T. (1972). Categorías del relato literario. En *Análisis estructural del relato* (pp. 155-208). Buenos Aires: Tiempo Nuevo.
- Todorov, T. (1974). *Literatura y significación*. Barcelona: Planeta.
- Todorov, T. (1977). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Ed. Buenos Aires.
- Todorov, T. (1991). *Teorías del símbolo*. Caracas: Monte Ávila.
- Todorov, T. (1996). *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila.
- Ulmer, G. (1985). El objeto de la poscrítica. En H. Foster (comp.), *La posmodernidad* (pp. 125-163). Barcelona: Kairos.
- van Dijk, T. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Wellek, R. y A. Warren. (1966). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.

Estudio de las relaciones de cohesión en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo^{1(*)}

Mariela Díaz Fernández
Universidad de Oriente

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación sobre el uso de los mecanismos cohesivos en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo, por parte de estudiantes de educación superior. Para la recolección de los datos se aplicó un instrumento estructurado en actividades orientadas hacia la producción de textos, con la finalidad principal de evaluar el uso de los mecanismos cohesivos en función del orden discursivo empleado, y como estrategia textual para la conformación de la coherencia global del texto. Se aborda, de manera general, la importancia pedagógica que tiene este tipo de investigación en el área de la lengua escrita.

Palabras Claves: Texto, cohesión, discurso

Abstract

In this work the results of an investigation are presented on the use of the cohesive mechanisms in the written production of texts of narrative and argumentative order, on the part of students of superior education. For the gathering of the data an instrument was applied structured in activities guided toward the production of texts, with the main purpose of evaluating the use of the cohesive mechanisms in function of the order discursive employee, and textual strategy for the conformation of the global coherence of the text. It is approached, in a general way, the pedagogic importance that has this investigation type in the area of the written language.

Key Words: Text, cohesion, discourse

¹ Agradezco las valiosas observaciones y orientaciones del Prof. César Villegas, en cuyo seminario en la Maestría en Lingüística del Instituto Pedagógico de Maturín elaboré una primera versión

(*) Recibido 16 de marzo de 1999

En este trabajo se exponen los resultados de una investigación, cuyos objetivos son:

- a) Evaluar el uso de los mecanismos cohesivos en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo, por parte de estudiantes de educación superior.
- b) Determinar la relación entre el uso de los mecanismos cohesivos y el orden discursivo en el cual aparecen registrados.

La investigación se inserta en el marco de la lingüística textual. Particularmente se evalúa, mediante la producción de textos escritos, la manera como el individuo organiza y expresa proposiciones relacionadas a nivel local y global. Para ello, se estudia la cohesión como estrategia textual que define relaciones proposicionales sintáctico-semánticas en el nivel superficial del texto, y funciona de manera interrelacionada con la coherencia global, mediante la cual el texto se concibe como una unidad porque las partes que lo conforman están vinculadas semánticamente y porque para su interpretación intervienen factores de carácter pragmático como la función de los actos de habla, el contexto situacional, los valores socioculturales, el conocimiento compartido, entre otros (Bernárdez : 1982).

Con respecto a una tipología de recursos cohesivos para el análisis del texto escrito, para efectos de esta investigación se consideraron los planteamientos de Bernárdez (1982) y Martínez (1994), los cuales son adecuadamente integrados por Villegas (1998), con el propósito de facilitar el análisis de las cadenas cohesivas en los textos. Así, en el nivel gramatical se estudian las relaciones establecidas mediante pronombres, proadverbios, determinación y artículo, sustitución y elipsis, tiempos verbales, conectores; y, en el nivel lexical se consideran las repeticiones, la sinonimia y las relaciones semánticas¹.

¹ En relación con estas últimas, se incluyen las relaciones logradas mediante la hiperonimia, hiponimia, generalizaciones y conocimiento del mundo.

Ahora bien, además de los citados recursos se incluye también la progresión temática como estrategia de cohesión. Siguiendo los planteamientos teóricos de Sánchez (1993: 67), Bernárdez (1982: 157) y Casado (1993: 18) la progresión temática se considera como mecanismo cohesivo, pues mediante ella se refuerza la relación semántica entre los enunciados del discurso y se explicitan los distintos recursos léxicos y gramaticales que permiten vincular significativamente las proposiciones.

Finalmente, este trabajo se centra en los discursos de orden narrativo y argumentativo. Esta clasificación tiene su fundamento en los aportes de Sánchez (1992 y 1993), para quien "La materia lingüística se moldea según la finalidad a la que esté destinada, la finalidad comunicativa" (1992:5). Por tanto, cada ordenamiento de los elementos de la realidad da origen a distintas estructuras discursivas, cada una con rasgos característicos.

Cohesión, coherencia y órdenes del discurso

La cohesión es un mecanismo textual que, actuando en un nivel superficial del texto, contribuye a conformar el significado subyacente de las proposiciones y, a partir de éste, el significado global del discurso (Lozano, Peña y Abril: 1989; Martínez: 1994).

Tomando en cuenta este concepto, existen dos formas de asignar coherencia a un texto. Por una parte, las relaciones a nivel local (cohesión o coherencia local) se establecen entre unidades menores del texto (proposiciones). En un nivel superior se ubicaría la coherencia global, la cual permite concebir el texto como una red de significados conducentes a un significado básico del discurso. Ambos tipos de coherencia se implican entre sí.

Ahora bien, de acuerdo con Bernárdez (1982: 156) "El texto no es coherente porque las frases que lo componen guarden entre sí determinadas relaciones sino que estas relaciones existen precisamente por la coherencia [global] del texto". De esta forma, es la coherencia, planteada como parte del proceso de elaboración del texto, la que facilita al

hablante/escritor el uso de estructuras lingüísticas para vincular las proposiciones en un texto. Pero, en virtud de que la coherencia es de carácter abstracto, sólo es posible asignarla, al interpretar el texto, recurriendo a aspectos sintáctico-semánticos y a factores de tipo pragmático y cognoscitivo.² Aunque no puede negarse la existencia de textos coherentes, en los cuales no es imprescindible el uso de vínculos cohesivos (Brown y Yule: 1993), tampoco puede dudarse de la importancia de la cohesión para establecer relaciones semánticas entre las proposiciones, pues el encadenamiento temático se logra, en buena medida, gracias a esa estrategia textual, de la cual dispone el hablante/escritor para organizar la información en el discurso. De allí la posición teórica de autores como Casado (1993) y Sánchez (1993), quienes ubican la progresión temática como constituyente cohesivo. Además, la cohesión contribuye a mantener el núcleo temático del discurso, al cual se va añadiendo información relevante. Esto es lo que Martínez (1994) y Brown y Yule (1993) señalan como información "vieja" y "nueva" en el discurso.

En cuanto al significado de órdenes del discurso, la investigadora se acoge a los planteamientos de Sánchez (1992), para quien la realidad está conformada por distintos elementos y, al establecer, con fines comunicativos específicos, relación entre ellos, las estructuras lingüísticas van entramándose, obteniéndose luego un producto final definido como "orden discursivo", referido a la manera de codificar el mundo y percibir las relaciones que existen entre los elementos del mismo.

En esta investigación se han seleccionado los órdenes narrativo y argumentativo para el estudio de la cohesión. Siguiendo los planteamientos de Sánchez (1992), la narración es un orden discursivo en el cual el hablante o emisor representa una realidad, de la cual quedan fuera (en la perspectiva de espectadores) los participantes del acto comunicativo, aun cuando participen de ella. Su unidad fundamental la constituye el

²Al interpretar un texto, se intenta comprobar su coherencia a través del análisis de las estructuras superficiales que lo conforman. Así, la coherencia queda reflejada en la cohesión, y se refuerza por la intervención de elementos pragmáticos (conocimiento compartido, valores socioculturales, creencias, ideologías) y cognoscitivos (activación de proposiciones que el individuo tiene almacenadas en su memoria y forman parte de su conocimiento del mundo).

acontecimiento, el cual se ubica en el eje temporal. Ahora bien, para que haya narración debe haber una serie de acontecimientos vinculados, es decir, debe haber conexión entre los sucesos que se narran. En cuanto a la argumentación, es un orden discursivo cuyo objetivo fundamental es relacionar hechos o conceptos con el fin de utilizarlos como argumentos a favor o en contra de una afirmación. Estos argumentos conducen a una conclusión en la cual se expresan los juicios valorativos del emisor.

En vista de que se ha seguido la tipología de los órdenes discursivos elaborada por Sánchez (1992), es necesario aclarar que son muchos los tipos de texto que pueden servirse de esos órdenes. En esta investigación se seleccionó el cuento para la realización de la actividad concerniente al orden narrativo. En cuanto al orden argumentativo, en realidad no hubo especificación exacta acerca del tipo de texto. Lo que se pide al alumno es desarrollar una composición escrita adoptando una perspectiva personal acerca del tema propuesto y tomando en cuenta una introducción del tema, un desarrollo y una conclusión.

Al analizar la producción escrita por parte de los estudiantes, se evalúa la correspondencia entre el orden discursivo empleado y los mecanismos de cohesión mediante los cuales se construye el texto. De esta manera, es posible comprobar si la conformación de las cadenas cohesivas y su funcionamiento en el texto es diferente en cada modo de estructuración discursiva.

Resumiendo lo expuesto anteriormente, en este trabajo se emplean nociones textuales como cohesión, coherencia, órdenes del discurso, para el análisis de textos escritos. A continuación se presenta la metodología que se utilizó para el cumplimiento de los propósitos de la investigación.

Metodología

Para esta investigación se realizó un análisis cualitativo, pues el objeto de estudio se analiza en relación con el sujeto que lo operacionaliza y la realidad en la cual se inserta. En cuanto al método, se trata de una investigación etnográfica por cuanto se trataba de conocer un grupo (en este caso el grupo es un aula de clases conformada por 22 estudiantes),

para analizar un fenómeno lingüístico que será explicado tomando en cuenta su relación con todos los factores inherentes al sujeto, que intervinen para su interpretación.

La muestra estuvo constituida por un grupo de 22 estudiantes (12 del sexo femenino y 10 del masculino) de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. El grupo pertenecía a una misma sección de alumnos de nuevo ingreso, asignada a un docente de lengua, quien la puso a la disposición de la investigadora para colaborar con la realización del estudio. Las edades oscilaban entre los 18 y 20 años, siendo la primera la de mayor frecuencia. En general, el grupo pertenecía a un nivel socioeconómico medio. Es importante señalar que los estudiantes seleccionados estaban ubicados en una sección del área Científico-Tecnológica³ y para el momento cursaban la asignatura Comprensión y Expresión Lingüística I, cuyo programa contempla contenidos relacionados con los de la investigación.

Instrumento: Mecanismos de cohesión en la producción de textos escritos (Ver Anexo 1)

Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación se diseñó un instrumento cuya finalidad principal era lograr la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo, para evaluar el uso de los mecanismos de cohesión y estudiar su relación con el orden discursivo en el cual aparecen registrados. Todo esto permitió obtener conclusiones en torno a la cohesión como estrategia de análisis textual y su importancia para la conformación de la coherencia global del texto.

Para elaborar el instrumento se consultaron algunas fuentes bibliográficas referidas a la metodología para diseñar instrumentos (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.: 1989, Aroca: 1989, Bisquerra: 1989) y

³ El área Científico-Tecnológica en la Universidad de Oriente corresponde a estudios básicos para las carreras de Química, Física, Informática, Matemática

se revisaron también trabajos de investigación en lengua oral y escrita, en los cuales se explica el procedimiento utilizado para elaborar y aplicar distintos mecanismos de recolección de datos (Villegas: 1996, Freitas: 1994, Barrera: 1996, Zapata: 1994). Sobre esa base se diseñaron actividades vinculadas con la narración y argumentación escritas, de manera que los estudiantes pudiesen producir textos utilizando esos órdenes discursivos⁴. Además de esto, la fundamentación teórica sirvió también como principio para establecer los criterios mediante los cuales se evalúan los textos (Ver anexo 2).

Resultados obtenidos con la aplicación del instrumento

Se consideró pertinente separar la evaluación de los datos de acuerdo con el orden discursivo utilizado en las actividades propuestas en el instrumento. Esto permitió ir haciendo comparaciones entre las dos redacciones elaboradas por los alumnos, y generar conclusiones en cuanto a los niveles de competencia discursiva para la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo.

Orden Narrativo

El instrumento estuvo conformado por dos partes. La primera de ellas correspondía al orden narrativo y exigía que el alumno narrara una historia tomando en cuenta algunos elementos de una situación comunicativa dada, y siguiendo la estructura formal de un cuento (Inicio, complicación y cierre).

⁴ Con base en esas actividades, se elaboraron cuatro versiones del instrumento siguiendo en cada caso las mismas instrucciones. Se procedió a realizar una aplicación piloto de estas versiones, con alumnos de nuevo ingreso en la UDO-Sucre, cursantes de la asignatura Comprensión y Expresión Lingüística I, y ubicados en el área científico-tecnológica. De esta manera se intentaba reproducir las características de la muestra definitiva. Al analizar los datos obtenidos con la aplicación piloto se pudieron obtener criterios para la elaboración definitiva del instrumento.

Al revisar las respuestas de los alumnos se encontró que de un total de 22 textos, seis resultaron ser muy coherentes, siete fueron evaluados como coherentes, mientras que seis se ubicaron en la categoría de aceptables y sólo tres resultaron incoherentes. Esto significa que la mayoría de los alumnos respondió de acuerdo con los requerimientos sugeridos y utilizando enunciados contruidos de manera adecuada y vinculados entre sí. Además, hubo una producción escrita satisfactoria en cuanto a cantidad o extensión, a pesar de las dificultades que tuvieron tres alumnos.

La superestructura

Tomando en cuenta la superestructura narrativa perteneciente al tipo de texto producido por los alumnos, se pudo observar que la mayoría siguió el esquema **Inicio - complicación y cierre**. Sin embargo, los textos evaluados como muy coherentes y coherentes manejaron mucho mejor la estructura, pues en los aceptables no fue suficientemente explícita la complicación y el cierre o resolución, pues casi no había ampliación con detalles, e incluso en uno de ellos no aparece el cierre como parte de la estructura requerida.

Ahora bien, en los tres textos incoherentes no hubo buen dominio de la estructura. Esto se debió en gran parte a que los alumnos presentaban una sucesión de hechos desvinculados y, en algunos casos, contradictorios porque se trataba de acciones ejecutadas por los personajes y las mismas no tenían ninguna relación temática con el resto. En otros casos, la acción más importante o principal se dejaba de lado para dar paso a una situación muy distinta y sin ninguna relación con el conflicto planteado. En general, la redacción en estos textos era muy confusa y los cambios bruscos de una acción a otra sin que pudiera establecerse relación significativa entre ellas no permitió cohesionar los enunciados. Esto, evidentemente, incide en la conformación de la estructura formal del texto.

Los mecanismos cohesivos

En lo concerniente al uso de los tiempos verbales, en todos los

textos se utilizaron los tiempos pretéritos (correspondientes al mundo narrado), siendo el copretérito, pretérito simple y antecopretérito del indicativo los de mayor frecuencia. Ahora bien, en dos de los textos aceptables y dos de los incoherentes se evidenciaron problemas para manejar con propiedad los tiempos verbales. Esto afectó la coherencia.

Una característica del modo de organización narrativo es el uso de marcadores discursivos para presentar la secuencia de los acontecimientos o un cambio de referentes. En los textos, la mayoría de los marcadores remitían a situaciones temporales (*un día...*, *a las tres de la tarde...*, *Al día siguiente...*, *Una semana después...*, *El día de...*, *Una tarde...*) y a cambio de referentes (*En casa de...*, *mientras en...*, *Entre tanto...*). Con respecto a este último grupo de marcadores es preciso destacar que, en ocasiones, se usaron para expresar acciones simultáneas que estaban ocurriendo en sitios diferentes. Sin embargo, logran luego integrarse y esto permite asegurar la coherencia del texto.

En general, sólo en los textos incoherentes se percibe la casi total ausencia de estructuras de este tipo. Por ello, resultaba difícil comprender la relación entre las partes estructurales del texto, sobre todo porque además de eso la redacción era muy confusa, y, al no usar conectores, se generaban más problemas para organizar la secuencia de los acontecimientos.

De esto pudiera concluirse que el uso de marcadores discursivos para indicar cómo se desarrollan los acontecimientos en el tiempo y en el contexto físico permite reforzar la cohesión entre las partes que conforman el esquema general del texto, pues las proposiciones de cada fragmento se van relacionando semánticamente hasta lograr conformar un significado global.

Los conectores utilizados en los textos fueron los conjuntivos. En todas las narraciones se destacaron los nexos *pero* y *sin embargo*. Esto se debió a la situación conflictiva desarrollada en la historia, en la cual unos personajes se oponían a otros en cuanto a las acciones que realizaban.

Ahora bien, el hecho de que en las narraciones intervengan perso-

najes para realizar acciones, se corresponde con la marcada presencia de pronombres personales, posesivos y relativos. En el caso de los personales, estos se usaron de manera apropiada en los textos coherentes y muy coherentes. Los aceptables presentaron algunos problemas, fundamentalmente con el uso de los posesivos, pues se generaba ambigüedad al no poderse precisar en algunos casos a cuál poseedor hacían referencia.

En general, los posesivos y personales se usaron para dar a conocer la relación entre los personajes. El hecho de que entre éstos existieran vínculos de sangre, en algunos casos, y vínculos por noviazgo o amistad, en otros, sirvió para que los alumnos hicieran uso de esos pronombres. También la acción de los personajes se manifiesta mediante el uso abundante de pronombres.

Con respecto a los relativos, sólo en los textos aceptables y en los incoherentes se encontraron casos en los cuales el pronombre no podía corresponderse con el antecedente, pues el ordenamiento sintáctico dado al enunciado no era apropiado. En el resto de los textos se evidenció un manejo adecuado de este tipo de pronombres, los cuales servían, entre otras cosas, para expresar sentimientos de los personajes, dar a conocer detalles acerca de las acciones, dar información sobre hechos del pasado no narrados en el texto pero que servían para entramar las acciones que conducían al conflicto.

Con menor frecuencia se usaron los indefinidos y demostrativos. Los primeros hacían referencia a un grupo de personas (habitantes del pueblo) que actuaban como un personaje en el cuento. De allí el uso de *cualquiera*, *nadie*, *ninguno*, entre otros. En cuanto a los demostrativos, se usaban para resumir un grupo de acciones como la causa de un nuevo hecho o acontecimiento (estaba avergonzado de todo *aquello...*, *Eso* indicaba...).

Un rasgo importante inherente a los pronombres y su vinculación con los personajes como elemento estructural del cuento es que su uso no hace referencia a la situación de enunciación del mundo real sino a la conformada o creada dentro de los enunciados del texto. Esto permite reafirmar lo dicho por Sánchez (1992) acerca del carácter mimético de

narraciones como el cuento, en el cual se crea un mundo que imita la realidad real o que es ficticio, y por ello el contexto allí presente no puede ser percibido por el receptor sino a través de un narrador que lo va describiendo

Incluso, aun cuando se trate de un cuento narrado en primera persona, el uso de formas como *yo*, *me*, *a mí*, entre otras, no hacen referencia al autor sino a un narrador que se encuentra dentro del contexto narrativo. De allí el carácter objetivo de la narración, pues quien enuncia queda situado fuera de la historia.

Uno de los mecanismos cohesivos que cobró gran importancia dentro de los textos narrativos estudiados fue la elipsis. En todos los textos se destacó la marcada morfológicamente, por lo cual es la que se toma en cuenta para el análisis. El hecho de haber predominado ese tipo de elipsis se deriva de la narración de acontecimientos en los cuales participa un grupo de personajes, y para evitar la proliferación de repeticiones sustantivas se usa esa estrategia textual. Al inicio de los textos se mencionan los nombres, pero hacia la complicación las repeticiones se van desvaneciendo y se va acentuando la elipsis, pues comienzan a desarrollarse las acciones, muchas veces adicionando detalles inherentes a ellas y a los personajes, y allí la elipsis sirve de mecanismo cohesivo para vincular los enunciados y evitar las repeticiones. Al parecer, es la elisión de sujeto la que más se corresponde con el texto narrativo al relacionarse con la presencia de personajes y las acciones realizadas por éstos.

Tomando ahora en cuenta las relaciones semánticas, en los textos parecen obedecer más al conocimiento del mundo, a lo pragmático. La asociación se establecía con base en dos estructuras: verbos y sustantivos. Estas categorías explicitaban todo lo concerniente al tema global desarrollado⁵. También pudo observarse que en un número signifi-

⁵ Se trataba de los preparativos de una boda. Así, es muy marcada la presencia de sustantivos como *navio*, *navia*, *iglesia*, *boda*, *amor*, entre otros. De igual modo predominan verbos como *casarse*, *amarse*, *comprometerse*, *entregarse*, entre otros.

ficativo de textos se utilizaron redes de relaciones semánticas distintas, pero que podían conectarse pragmáticamente. Por ejemplo, se dieron casos en los cuales una red semántica estaba conformada por sustantivos vinculados con matrimonio, y otra red estaba integrada por verbos y sustantivos relacionados con familia.

Esto último nos lleva a inferir que en los textos narrativos del tipo analizado las relaciones semánticas parecen ser un mecanismo cohesivo diversificable, pues hay tendencia a presentarse no una red única sino grupos de redes. En todo caso, habría que especificar que es el conflicto el eje principal del texto y la red semántica derivada de él sería la más importante.

Ahora bien, en los textos incoherentes no había posibilidad de establecer relaciones semánticas por cuanto la ruptura temática era muy acentuada. Esto nos lleva a concluir que los recursos cohesivos permiten ir conformando la coherencia condicional que predomina en los textos caracterizados como cuento y la progresión temática mediante la cual se va relacionando la información vieja con la nueva.

Con respecto al uso de categorías definido e indefinido del artículo, se llegó a la conclusión de que en la mayoría de los textos la información se presenta como conocida. Así, al mencionar el lugar y los personajes, el narrador presupone que el lector sabe de cuál lugar se habla y quiénes son los actantes.

La puntuación como recurso cohesivo

Un aspecto gramatical de gran importancia para la estructuración de los enunciados en función del significado intencional del discurso es el uso de los signos de puntuación. Sabemos que un grupo de enunciados adquiere una significación de acuerdo con el tipo de signo empleado y su ubicación en la cadena sintagmática. Esto nos lleva a inferir que los signos de puntuación funcionan como recurso cohesivo en el texto al permitir decidir al emisor cuál es el signo más apropiado y cuándo usarlo para expresar lo que se desea comunicar.

En los textos analizados, específicamente en algunos aceptables y en los incoherentes, se observó que los alumnos tienen dificultades para relacionar semánticamente los enunciados mediante el punto seguido y la coma. Esto, evidentemente, se debe a las variadas posibilidades de uso que tienen estos signos y a la carencia de habilidades para utilizarlos adecuadamente, en función de una comunicación efectiva.

Además de ello se podría añadir que los alumnos intentaban escribir como si estuviesen contando la historia en forma oral, y la limitación del discurso escrito, en cuanto a que los signos de puntuación no incluyen todas las posibilidades de significado que sí pueden lograrse mediante el lenguaje oral, hizo que los alumnos elaboraran textos incoherentes al querer comunicar varias cosas a la vez. De esto pudiera derivarse la siguiente conclusión: en el discurso escrito, la continuidad temática, la relación semántica entre las partes que conforman el texto, no sólo están aseguradas por las proposiciones. También los signos de puntuación participan como elemento que aporta significado y refuerza la coherencia.

Los resultados obtenidos con la producción de textos narrativos indican que algunos mecanismos cohesivos cobran especial importancia al permitir operacionalizar los rasgos esenciales de un tipo de texto perteneciente a ese orden discursivo: el cuento. El siguiente esquema permite visualizar de manera global cuáles son, básicamente, esos mecanismos cohesivos que predominan.

Cohesión discursiva en la narración

Básicamente predominan los siguientes mecanismos:

- a) *Pronombres personales, posesivos y relativos*
- b) *Tiempos verbales del mundo narrado*
- c) *Elipsis marcada morfológicamente*
- d) *Relaciones semánticas basadas en el conocimiento del mundo*
- e) *Conectores discursivos para indicar transcurso del tiempo o cambio de referentes*
- f) *Artículo definido para presentar la información como conocida*

El esquema anterior se complementa con el siguiente, en el cual se refleja, sobre la base del análisis realizado, la relación entre esos mecanismos cohesivos y los rasgos característicos del cuento como texto perteneciente al orden narrativo:

Mecanismos cohesivos en función del texto escrito	
Elementos que caracterizan al cuento	Mecanismo cohesivo que operacionaliza cada elemento
Desarrollo de acontecimientos	_____ Tiempos del mundo narrado
Personajes que realizan acciones e interactúan	_____ Pronombres personales, posesivos y demostrativos
Acciones realizadas por uno o varios personajes	_____ Pronombres y elipsis
Presencia de un conflicto alrededor del cual se desarrolla la historia	_____ Relaciones semánticas y pronombres
Acontecimientos en el eje temporal	_____ Conectores temporales
Acontecimientos en el contexto físico	_____ Marcadores discursivos locativos
Presentación de la información como conocida	_____ Artículo definido

Resumiendo, el análisis demuestra que, al interpretar el texto, la coherencia queda reflejada en la cohesión discursiva, mediante la cual se *organizan* los elementos lingüísticos de acuerdo con una visión del mundo y una intencionalidad.

Orden Argumentativo

La segunda parte del instrumento exigía que los alumnos redactaran un texto a partir de un esquema de contenido constituido por tres enunciados. El alumno debía desarrollar el tema como si se tratase de un problema, pues se le pedía introducir sus opiniones y plantear soluciones.

Casi en la mitad de las redacciones se pudieron evidenciar serios problemas de coherencia, pues los alumnos se limitaron a escribir enunciados sin establecer vinculación entre los mismos y sin ofrecer explicaciones. Prácticamente no había conexión temática entre los enunciados.

De un total de 22 alumnos, 10 escribieron textos caracterizados por escasa producción e incohesionados. Esto evidentemente, trajo como consecuencia que esos textos fuesen incoherentes. Desde el inicio, esos textos resultaron incomprensibles. 5 estudiantes produjeron textos cuyos enunciados se percibían vinculados a través del tema y de otros mecanismos cohesivos. Sin embargo, la relación entre los hechos mencionados y las opiniones era débil, pues éstas últimas no incluían la sugerencia de proponer soluciones al problema planteado. Así, los textos carecían de una conclusión sólida que englobara el problema expuesto. En razón de esto, esos textos fueron evaluados como aceptables.

Sólo dos textos fueron evaluados como muy coherentes y cuatro se ubicaron en la categoría de coherentes. Además de esto, un estudiante no realizó la actividad. En los textos muy coherentes las ideas estaban vinculadas a nivel local y global. En los coherentes hubo suficiente producción, pero algunas ideas se repetían.

El esquema formal de los textos

Tomando en cuenta la sugerencia de organizar el texto siguiendo el esquema **Introducción - desarrollo y conclusión**, se pudo evidenciar que sólo los textos coherentes y muy coherentes utilizaron con propiedad la estructura. En el resto de los textos, sólo las introducciones del tema fueron redactadas con cierta claridad y precisión, pues al abordar el desarrollo se encontraron problemas para lograr una adecuada estructuración. Esto se debió, entre algunos aspectos, al hecho de que los alumnos, especialmente los que escribieron textos incoherentes, no sabían vincular las ideas, además de que la redacción era muy confusa. Aunado a esto, eran muy escasas las ideas secundarias para ampliar la información, por lo cual el vínculo cohesivo era muy débil. También la repetición constante de ideas y la inclusión de ideas vagas impedían el desarrollo de una progresión temática, y ello incidía en la conformación de una estructura coherente. Intervienen aquí factores de tipo cognoscitivo,

y, además, la competencia pragmática de los alumnos, pues habla poco dominio de conceptos vinculados con el tema y dificultad para incorporar las opiniones. Tal vez dos razones principales intervengan de manera directa en ello: el escaso contacto que tienen los alumnos con este orden discursivo (específicamente con textos escritos) en los niveles de educación básica y diversificada, y su tardía aprehensión, por cuanto se necesita de cierto grado de madurez lingüística para apropiarse de la estructura argumentativa. Por el contrario, los alumnos están muy familiarizados con la narración, pues desde muy corta edad se comienza a hacer uso de esa materia textual.

Los mecanismos cohesivos

En lo concerniente al uso de los tiempos verbales, en casi todos los textos se utilizó el presente (correspondiente al mundo comentado). Sin embargo, es importante el uso del pospretérito, el cual sirvió para llamar la atención del lector, en el sentido de hacerle ver cuál es la actitud a tomar en cuanto al problema planteado. También, en algunos textos se utilizó el futuro indicativo para señalar las consecuencias futuras derivadas de la problemática desarrollada. Esto conlleva a concluir que los tiempos verbales son un recurso textual importante para presentar la forma como los hechos se relacionan. En este caso los hechos se vinculan con una conclusión.

Un rasgo importante del modo de organización argumentativo es el uso de marcas axiológicas para expresar juicios valorativos, y el uso de conectores y operadores argumentativos que señalan la conclusión y los argumentos. En los textos analizados, sólo los muy coherentes y coherentes utilizaron abundantes elementos lingüísticos de esas categorías. En los aceptables, el no haber hecho referencia a conceptos importantes, no haber ampliado con detalles las ideas, ni incluir opiniones sólidas con respecto al tema influyó para que las marcas axiológicas y los operadores argumentativos fuesen escasamente usados. En cuanto a los incoherentes, la presencia de ideas desvinculadas y redactadas de manera muy confusa, la inclusión de hechos contradictorios con la realidad y el conocimiento compartido, y la evidencia de ruptura temática contribuyeron para que casi no se usaran las marcas axiológicas y los operadores argumentativos.

Podría decirse que los textos con suficientes marcas axiológicas y operadores argumentativos refuerzan el efecto persuasivo característico de la argumentación. Además de esto, la relación entre los hechos y las opiniones, lo cual constituye el "focus contextual" (Sánchez: 1992) del orden argumentativo se logra, en buena medida, con el uso de esas marcas lingüísticas. Así, las relaciones de coherencia en ese ordenamiento de la materia lingüística son fundamentalmente globales, pues más allá de la vinculación sucesiva de hechos (coherencia funcional) se trata de lograr conexión entre esos hechos y las opiniones que conducen a una conclusión.

Centrándonos ahora en los pronombres como mecanismo cohesivo gramatical, se consideró, de acuerdo con la revisión de los textos, que la referencia más predominante es la demostrativa, seguida de la relativa. Los demostrativos, específicamente los neutros, se usaban para referirse a todo un fragmento o a una idea antecedente. Los relativos servían para agregar detalles y explicaciones a una idea principal. Ahora bien, los pocos pronombres personales y posesivos registrados⁶, se usaban para dar a conocer la relación comunicativa y afectiva que debía existir entre los involucrados en el problema planteado en el texto (en este caso se trataba de la relación entre padres e hijos).

Ahora bien, cobra especial importancia el uso de deícticos. Muchos alumnos, al dar sus opiniones, lo hacían en primera persona plural y con ello se lograban dos objetivos: imprimir subjetividad al discurso (quien enuncia se representa en el texto) y lograr la participación activa del receptor. Esto se corresponde con la perspectiva del emisor (en este caso interior) para captar la realidad; es decir, los hechos presentados en el orden argumentativo no son independientes de quien los expresa. Por el contrario, al emitir juicios valorativos y ofrecer opiniones, asumimos un compromiso con esos planteamientos. De esta manera, en la argumentación, los deícticos se refieren al acto o situación de enunciación vincu-

⁶ Estos resultados concuerdan con lo expresado por Villegas (1994: 142): "Pareciera ser que los demostrativos se encuentran más en textos expositivos y argumentativos, en tanto que los pronombres personales se hallan ante todo en textos narrativos". De allí la recomendación pedagógica que hace el citado autor, en el sentido de que al trabajar con pronombres en el aula de clases, se debe hacer con diferentes tipos de texto para observar el funcionamiento en cada situación discursiva.

lada con la realidad real. Lo contrario sucede con la narración, donde al usar deícticos sólo se está haciendo referencia a la realidad creada o recreada en el enunciado. De allí el carácter objetivo de ese orden discursivo.

En el campo lexical, los mecanismos cohesivos más relevantes fueron las relaciones semánticas, las repeticiones y la sinonimia. Los mismos tenían como función principal mantener la unidad temática del texto mediante la relación entre "información vieja y nueva" (Martínez: 1994). Además, esos mecanismos coadyuvan al desarrollo o expansión de la información. En los textos analizados, las relaciones semánticas se establecían mediante el uso de expresiones pertenecientes a un marco de conocimiento conceptual sobre un tema determinado. En el caso de las repeticiones y la sinonimia, la función principal era reforzar algún concepto.

Con relación a estos últimos mecanismos, se llegó a la conclusión de que su marcada presencia en el orden argumentativo se debe a la expresión de hechos o conceptos que se analizan como problemas, acerca de los cuales se ofrecen opiniones. La vinculación de conocimientos con valores es un factor fundamental para propiciar el uso de estrategias de cohesión lexical.

En cuanto al manejo de los signos de puntuación, los resultados condujeron a las mismas conclusiones obtenidas con los textos narrativos. Por ello, se consideró innecesario repetir la información.

De acuerdo con el análisis de los textos, el orden argumentativo se conforma de manera muy distinta al narrativo, pues el eje central lo constituye la relación entre conceptos y opiniones. Esto influye para que la cohesión discursiva funcione, de manera equilibrada, entre lo lexical y lo gramatical. Lo contrario sucede en el orden narrativo, donde, al parecer, la cohesión es fundamentalmente gramatical. Sobre la base de los resultados obtenidos, se presenta en el siguiente esquema cuáles son los mecanismos cohesivos básicos que operan en el orden argumentativo:

Cohesión discursiva en la argumentación

Básicamente predominan los siguientes mecanismos:

- a) *Pronombres demostrativos y relativos*
- b) *Tiempos verbales del mundo comentado*
- c) *Repeticiones*
- d) *Deícticos*
- e) *Relaciones semánticas basadas en un marco de conocimiento compartido*
- f) *Sinonimia*
- g) *Marcas axiológicas para expresar juicios y operadores argumentativos para expresar argumentos*

Ahora bien, la relación entre los mecanismos cohesivos señalados en el esquema anterior y los rasgos que definen la argumentación como materia textual quedaría estructurada de la siguiente manera:

Mecanismos cohesivos en función del texto escrito

Elementos que caracterizan el orden argumentativo	Mecanismo cohesivo que operacionaliza cada elemento
Hechos vinculados entre sí y con una conclusión	Tiempos verbales del mundo comentado Pronombres demostrativos y relativos
Presencia de opiniones	Marcas axiológicas y deícticos
Presentación de argumentos	Operadores argumentativos
Efecto persuasivo	Marcas axiológicas, operadores argumentativos y deícticos
Desarrollo de tema o conceptos que se analizan como problemas	Relaciones semánticas, repeticiones, sinonimia

Finalmente, los resultados obtenidos con la producción de textos de orden argumentativo demuestran que la relación entre los significados de las proposiciones se construye a partir de algunas condiciones en las que ese orden discursivo se manifiesta. Así, la situación pragmática; representada por la visión del mundo y el conocimiento compartido, la subjetividad; la perspectiva en la cual se sitúa el emisor; la interacción entre lo epistemológico y lo axiológico son elementos claves que cobran forma en el texto, mediante el uso de mecanismos léxico - gramaticales específicos. De allí que la cohesión deba ser vista como una forma de explicitar la coherencia.

Los resultados en función de algunas variables consideradas para el análisis

Abordando un nivel relacional en el análisis, se logró determinar que las variables sexo y edad no resultaron significativas al clasificar los textos en distintas categorías y en cada uno de los órdenes discursivos estudiados. En general, en las distintas categorías y órdenes quedaron ubicados en proporciones casi iguales alumnos de todas las edades y de ambos sexos. . Sólo se observó un predominio del sexo femenino en los textos narrativos muy coherentes (5 de un total de seis). Esto tal vez se debió a que esas alumnas escribieron textos bastante extensos y utilizando muchos recursos cohesivos

Si fue relevante el hecho de que los alumnos que escribieron textos muy coherentes y algunos de los que escribieron textos narrativos coherentes⁷ son alumnos de buen rendimiento académico en el área de lengua, a pesar de pertenecer al área científico - tecnológica, donde casi todas las materias son de análisis numérico. Del mismo modo, los alumnos que tuvieron problemas para redactar textos coherentes tienen un rendimiento deficiente en la asignatura. Esto se pudo comprobar por la información aportada por el docente

⁷ Sin embargo es conveniente aclarar que casi todos los alumnos que escribieron textos narrativos muy coherentes y coherentes descendieron en la escala evaluativa con respecto al orden argumentativo. Por ejemplo, de los 6 alumnos que se ubicaron en la categoría muy coherente en el orden narrativo, solo 2 se mantuvieron en ese nivel en el orden argumentativo. Los otros cuatro alumnos descendieron a la categoría de coherente. También, algunos de los que escribieron narrativos coherentes descendieron al nivel de aceptables. Esto demuestra que los alumnos tienen dificultades para redactar textos de orden argumentativo

Lo anterior hace pensar que las competencias de los alumnos para la producción escrita pudieran influir a la hora de poner en práctica propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas, pues deberían mantenerse en un nivel alto los alumnos excelentes y obtener progresos los alumnos con algunas dificultades para redactar de manera coherente

Conclusiones y Recomendaciones

-Al analizar la producción de textos de orden narrativo y argumentativo, tomando en cuenta los mecanismos cohesivos que usan los estudiantes para vincular los enunciados, se pudo comprobar que la relación entre los significados se establece de manera distinta en cada uno de los órdenes mencionados.

-El estudio de las relaciones de cohesión permitió verificar que el predominio de algunos recursos léxico - gramaticales en uno y otro orden, son indicadores de que la cohesión no sólo garantiza una adecuada estructuración sintáctico - semántica, sino que hace posible interpretar la coherencia subyacente del texto, el rol del hablante y el oyente, la visión del mundo y la intencionalidad del discurso.

-Los resultados obtenidos nos llevan a concluir que los alumnos presentan algunas dificultades con el uso de algunos mecanismos cohesivos, como los pronombres y los conectores. Por ello, se recomienda trabajar en clases con textos de distintos órdenes discursivos con la finalidad de incrementar el dominio de esos recursos y estudiar, de manera contextual, su funcionamiento en cada tipo de texto.

-La experiencia con esta investigación demostró que al trabajar con un contexto de redacción para evaluar el uso de los mecanismos cohesivos, la puntuación debe tomarse en cuenta como recurso del lenguaje con gran incidencia en el significado. De allí la importancia de abordar la enseñanza de la puntuación, no como una imposición de normas sino como sistema que forma parte importante del discurso al servir como procedimiento mediante el cual se estructura el texto y se establecen rela-

ciones sintáctico - semánticas entre los enunciados que lo conforman

-El estudiante de educación superior se ve frecuentemente enfrentado, tanto en el ámbito pedagógico como en su vida social, a la tarea de producir e interpretar discursos de orden argumentativo. Por ello, en vista de que las dificultades mayores correspondieron a la argumentación, se recomienda que en niveles escolares inferiores se planifiquen más actividades escritas tendientes a ir familiarizando a los alumnos con ese esquema discursivo, incorporando también estrategias instruccionales textuales (sobre cohesión y coherencia) que permitan garantizar, en buena parte, la elaboración de textos comprensibles

-Por otra parte, los resultados obtenidos permiten inferir que al trabajar con producción escrita, tomando en cuenta diferentes órdenes discursivos y los recursos lingüísticos que operacionalizan sus rasgos, es posible conocer de manera más efectiva el grado de competencia comunicativa de los alumnos. Esto, evidentemente, conduce a reflexionar acerca de la necesidad de que al realizar investigaciones en el área del lenguaje, se diseñen instrumentos que permitan medir no sólo niveles de competencia gramatical, como generalmente se hace en muchas universidades, sino de habilidades discursivas

Referencias Bibliográficas

- Aroca, A. (1989) Proceso de elaboración de instrumentos de recolección de datos. En **Revista de Pedagogía**, Vol. 20
- Barrera, L. (1996) Sobre las habilidades verbales del estudiante de la USB. En **Clave**, No 5, ASOVELE, Caracas
- Barrera, L. (1997) Jerarquización de órdenes discursivos en un instrumento de procesamiento textual. En **Lengua y habla**, Vol 2 1, CIAL Universidad de los Andes, Mérida.
- Bernárdez, E. (1982) **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid Espasa - Calpe.

- Bisquerra, R. (1989) **Métodos de investigación educativa**. Madrid, Ceac
- Brown, G y G., Yule (1993) **Análisis del discurso**. Madrid: Visor.
- Casado, M. (1993) **Introducción a la gramática del texto español**. Madrid: Arco / Libros.
- Freites, F. (1994/ 5) La argumentación oral y escrita en el habla infantil. En **Clave** No 3 y 4. ASOVELE, Caracas
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991) **Metodología de la investigación**. México: MC Graw Hill.
- Lozano, J., Peña, C. y Abril, G. (1989) **Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual**. Madrid: Cátedra.
- Martínez, M. (1994) **Instrumentos de análisis del discurso escrito**. Colombia: Facultad de Humanidades de la Universidad Del Valle.
- Sánchez, I. (1990) Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes. En **Tierra nueva** Año 1, No 1. Caracas.
- Sánchez, I. (1992) **Hacia una tipología de los órdenes del discurso**. Trabajo presentado para ascender a la categoría de profesor titular. Caracas. UPEL - IPC.
- Sánchez, I. (1993) Coherencia y órdenes discursivos. En **Letras 50**. Caracas, UPEL - IPC.
- Van Dijk, T. (1980) **Estructura y funciones del discurso**. México: Siglo XXI Editores.
- Villegas, C. (1994) La pronominalización: presentación teórica y apuntes para una aplicación a la enseñanza. En **Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna**. (Comp. Villegas, C.) ASOVELE, Caracas.
- Villegas, C. (1996) **Progresión temática y macroestructura semántica**

en la producción escrita de textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales. Tesis de maestría. Caracas: UPEL - IPC.

Villegas, C. (1998) Notas personales de las clases dictadas en el Seminario *Lingüística Textual* de la maestría en Lingüística de la UPEL (25 - 09 - 98 a 12 -02 - 99) Maturín: IPM.

Zapata, E. (1994) **Diagnóstico de las habilidades de escritura de los alumnos Cohorte 91 - 2 del IPM.** Tesis de maestría. Maturín: UPEL - IPM.

Anexo 1

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO I PARTE I NARRACIÓN DE UNA HISTORIA

A continuación se le presentan algunos elementos de una situación comunicativa, a partir de los cuales usted debe redactar una historia

Personajes que intervienen en la historia: Juan (el padre de Teresa), Teresa, Alfonso (el novio de Teresa), los habitantes del pueblo, Pedrito (el hijo del zapatero), el jefe civil.

Lugar donde ocurren los acontecimientos: el pueblo de Barbacoa

Conflicto que se desarrolla en la historia: Teresa dejó plantado a su novio, el día del matrimonio

Tomando como base los datos anteriores, construya una historia siguiendo la estructura formal de un cuento (Inicio, complicación, resolución). El texto debe ser redactado en párrafos. Si lo prefiere, puede agregar otros personajes, pero no podrá eliminar ninguno de los propuestos.

Parte II DESARROLLO DE UN TEMA A PARTIR DE UN ESQUEMA PRESENTADO

Desarrolle el tema que se le propone a continuación. Usted debe seguir el esquema propuesto y estructurar su texto en párrafos. Puede utilizar un párrafo para cada aspecto del esquema. Debe desarrollar el tema como si se tratase de un problema, por lo cual usted debe introducir su opinión acerca del mismo y plantear posibles soluciones.

Tema: **El problema de la comunicación entre padres e hijos** ESQUEMA

- a) La falta de comunicación entre padres e hijos y su influencia en la convivencia familiar.
- b) Cómo la incomunicación afecta la vida futura de los hijos
- c) Opinión personal y posible solución al problema de la incomunicación entre padres e hijos.

Anexo 2

Los criterios para evaluar las respuestas de los alumnos fueron los siguientes

- CLAVE -C El alumno no realizó la actividad o no la respondió.
CLAVE C- Texto incoherente

El alumno realizó la actividad pero su texto es sólo una suma de enunciados desvinculados. Falta de evidencia de un núcleo temático que vincule los enunciados. Carencia de recursos cohesivos que permitan la vinculación semántica de los enunciados. En estos casos los textos son catalogados como incoherentes. Además, se incluyen aquí los casos en los que los textos no obedecen de manera precisa al orden discursivo señalado para producir el texto. Recursos cohesivos utilizados de manera inadecuada. No hay relación entre los conceptos o hechos expresados, por lo cual el vínculo cohesivo es muy débil. La mayoría de las proposiciones

expresan significados vagos o imprecisos. Mucha repetición de enunciados. Cambios bruscos de una idea a otra.

CLAVE C | Texto con coherencia aceptable

El alumno establece relación entre información conocida e información nueva, aunque sus planteamientos carecen de detalles que amplíen la información. Existe poca relación entre las proposiciones expresadas. En algunos casos se pierde la conexión entre las proposiciones, aunque, en general, se evidencia el manejo de algunos recursos cohesivos, lexicales y gramaticales. En general, se sigue el esquema estructural perteneciente al orden discursivo señalado. Algunas ideas quedan poco claras por lo cual resulta difícil entender cuál es la idea a desarrollar.

CLAVE C + | Texto coherente

Aquí se incluyen los textos en los cuales, a pesar de no utilizarse muchos recursos cohesivos de manera explícita, se evidencia una coherencia más que aceptable. Los enunciados se muestran vinculados y se discrimina entre la información significativa y la información menos relevante. Hay suficiente ampliación con detalles. Se evidencia el buen manejo de las estructuras discursivas señaladas para elaborar el texto. Se evidencia dominio acerca del contenido sobre el cual se redacta. Relación entre los conceptos expresados, aunque de manera muy general. Se observa buena estructuración del texto.

CLAVE C++ | Texto muy coherente

En la producción se observa el uso pertinente de distintos recursos cohesivos lexicales y gramaticales. Estos se utilizan de manera acertada, por lo cual los enunciados están muy vinculados. Las proposiciones son suficientemente ampliadas con detalles o comentarios, y, en general, el texto es bastante coherente. Se evidencia una planificación del texto elaborado, siguiendo las pautas indicadas para producir con base en un orden discursivo específico. Hay suficiente inclusión de ideas secundarias.

Creación divina y discurso (*)

Juan Francisco García

UNEG - UNA

Resumen

El artículo tiene por objetivo determinar la estructura pragmática del Primer Capítulo del Génesis. Para ello se sigue la teoría clásica de los actos de habla (Austin, 1971 y Searle, 1980); al tiempo que se recurre a estudios de otras naturalezas (históricas y bíblicas) que permitan comprender el contexto lingüístico. Se toma como unidad de análisis discursiva el versículo. En el nivel micropragmático, las acciones verbales se reducen a un acto verbal y tres fuerzas ilocutivas; en el nivel macropragmático, estamos frente a un texto asertivo, cuya intención es la de explicar y justificar la observancia del sábado, como día de Dios.

Palabras Claves: Biblia, Análisis discursivo, Pragmática, Génesis

Abstract

The object of this article is to determinate the pragmatic structure of the First Genesis Chapter. The classic theory of the speech acts is followed (Austin, 1971 and Searle, 1980); also we use another matter studies (like historical and Biblic one) which let us understand yhe linguistic contex. We take the versicle like tehe discursive analysis unit. In the micropragmatic level, the verbal actions is reduced to one verbal fact and three ilocutives forces; in the macropragmatic level we loole a ssertive text whose intention is to explain and to justify such Saturday observance as the God day

Key Words: Bible, Discursive analysis, Pragmatic, Genesis

(*) Recibida: 12 de marzo 1999

Los trabajos presentados por lingüistas, en un alto porcentaje, están referidos a textos contemporáneos; hay, pues, poco acercamiento hacia textos del pasado. Así también el discurso religioso tiene poca acogida entre ellos; sólo cuando se realiza análisis crítico del discurso se le menciona tangencialmente.

Este artículo tiene por objetivo realizar un análisis discursivo de un capítulo bíblico, específicamente el Primer Capítulo del *Génesis*, que expone la cosmogonía judeocristiana; y para ello se toman en cuenta los actos de habla, la intención, el contexto histórico-religioso, el emisor (divino y humano) y el destinatario. Este estudio constituye una parte de un trabajo mayor que busca estudiar, en una primera etapa, textual y discursivamente el discurso religioso bíblico; y luego, en una segunda fase, realizar un análisis crítico de ese discurso.

Aspectos discursivos

El análisis textual sería incompleto si no se tomara en cuenta la dimensión de interacción social de la actividad verbal, como ponen de manifiesto autores como Schmidt (1977), Bernárdez (1982), Bernal (1986), Cook (1993), Escandell (1993) y Ciapusio (1994). El texto es un hecho pragmático: "un texto es una unidad del lenguaje en uso",¹ señalan Halliday y Hasan (1976, p. 1), a pesar de centrarse en lo textual superficial.

Para Brown y Yule (1993), el discurso es la lengua en uso, como se puede desprender de su definición de análisis del discurso "el análisis del discurso es, por necesidad, análisis de la lengua en uso" (p. 19), porque "<<hacer análisis del discurso>> implica ciertamente <<hacer sintaxis y pragmática>>" (p. 47), pero consiste básicamente en "<<hacer pragmática>>". El discurso es una interacción verbal cuyo registro es el texto (idem, p. 24). Padrón (1997, p. 1) destaca que el discurso designa el proceso interactivo verbal global.

¹ Original en inglés: A text is unit of language in use.

En el discurso la dimensión textual depende del contexto y de la interacción comunicativa. Si bien el ángulo de la producción textual (organización del plan textual y la intención del autor) es importante, mucho más lo es el ángulo de la adjudicación de significados (interpretación) por parte del destinatario, porque es aquí cuando se da la comunicación como interacción. El receptor (oyente/lector) intenta unir o conjugar sus conocimientos previos, sus valores y actitudes y, también, emplea su competencia lingüística ante el texto recibido. Aquél realiza todas estas tareas discursivas con el objeto de dar y encontrar significados (textual y pragmático), de lo contrario, no habría comunicación efectiva y real.

La coherencia sólo encuentra su verdadera (re)construcción textual en la situación comunicativa. Lo semántico no es completo en sí mismo, se debe subordinar al mundo comunicativo y cognoscitivo del destinatario, porque la comunicación no es la estructuración de significados proposicionales en sus niveles macro (coherencia global) y micro (coherencia local). En otras palabras, el destinatario tiene como función discursiva reconstruir o interpretar el texto suministrado, es decir, elaborar la estructuración discursiva.

En ese marco, lo que se constata en los autores consultados es la concepción de la lengua como acción y no como un proceso. Las dos nociones implican cambio, pero en el primer caso supone que hay un agente consciente, una meta definida y unas acciones lingüísticas y un contexto determinado. Ubicados en la dimensión pragmática, el discurso tiene por unidad de análisis el acto verbal y por valoración, la satisfactoriedad. La discursividad es *comunicatividad*, es decir, interesa lo comunicado, la intencionalidad del acto verbal en contexto. La teoría de los actos de habla fue expuesta –inicialmente– por Austin (1971), y, luego, sería corregida y ampliada por Searle (1980). La tesis del primero se puede resumir en la premisa "decir algo" es "hacer algo", esto es, "hacer algo diciendo". Searle, por su lado, reduce las largas listas verbales austinianas en cinco actos de habla (directivo, de compromiso, expresivo, declarativo y aseverativo), que poseen punto ilocucionario, dirección de adecuación y condiciones de sinceridad diferentes entre sí, como se aprecia en el Cuadro 1; y concluye que todo acto verbal se estructura con una fuerza (F) en una proposición (P), es decir, F (p). Esta fuerza ilocucionaria es la que indica cuál acto ilocucionario está realizando el

emisor cuando habla, es decir, es el significado de la intención del hablante.

Cuadro 1*

Clasificación de los actos de habla según Searle

Acto	Punto ilocucionario	Dirección de adecuación	Condiciones de sinceridad	Ejemplo (s)
Directivo	El hablante intenta que el oyente haga algo, que cambie su conducta.	El mundo se ha de acomodar a las palabras.	La volición: la voluntad de que se realice el acto.	Ordenar, mandar, regar, aconsejar, suplicar, invitar.
De Compromiso	Compromete al emisor a ejecutar una acción futura.	El mundo se ha de acomodar a las palabras.	La intención: la voluntad de cumplir con lo pactado.	Prometer, ofrecer, dar la palabra, garantizar.
Expresivo	Manifiestar el estado psicológico del hablante.	Es nula.	Correspondencia entre las palabras y el mundo interior.	Agradecer, felicitar, disculparse, deplorar.
Declarativo	El hablante instaura una nueva realidad o estado.	El mundo se adecúa a las palabras y éstas al mundo.	Es nula.	"Renunció", "usted está despedido".
Aseverativo	Comprometer al emisor con la verdad de la proposición.	Correspondencia entre las palabras y el mundo.	La convicción: el hablante cree en lo expresado.	Afirmar, decir, aseverar, explicar.

* En la elaboración de este cuadro se utilizó Searle (1980), Sanchez (1995) y Bertuccelli (1996).

En fin, la teoría de los actos de habla pone de relieve cómo los hablantes interpretan enunciados según la fuerza ilocutiva en contexto.

El Génesis en la Biblia

La Biblia es el libro sagrado de judíos y cristianos. De la información de la exégesis bíblica convienen estos aspectos: (a) el Génesis está incluido en los cánones respectivos de las dos religiones: forma parte de la *Torah* o del *Pentateuco* (éste forma parte del Antiguo Testamento para los cristianos); (b) el Pentateuco actual es el producto de varias refundiciones documentales o fuentes, que responden a tradiciones teológicas diferentes, a saber: La fuente más antigua es la *Yavista* (*J*), la segunda es la *Elohista* (*E*), luego viene la fuente *Deuteronomica* (*D*) y el último documento se llama *Sacerdotal* (*P*); (c) el proceso de escritura abarca desde el siglo X a. C. hasta el siglo VI a. C., cuando sucede la conjunción y fundición definitiva de *JEDP* (Rathey 1956; BJ 1975, p. 6; Haag 1982; Mesters 1986; Schmidt 1990; Varios 1991); (d) el primer libro de la Biblia, *Génesis* (para los cristianos) o *Al principio* (para los judíos), fue redactado por la escuela sacerdotal. Es el libro del origen: origen del universo y de la especie humana, del pecado, de las lenguas, etc., (e) el Primer Capítulo expone la creación del universo; y (f) plantea una creación *ex nihilo*: una entidad divina crea el mundo a partir de su pensamiento o su palabra. La noción de *ex nihilo* la da el verbo hebreo *bara'*, el cual no tiene el sentido exacto de *crear* y mucho menos el de *crear* como *sacar de la nada*. *Bara'*, de acuerdo con Gaster (1973, p. 287, nota 1), significa *molde, amoldar, o edificar*, entonces, crear: "significaba simplemente dar figura y forma".

Texto Bíblico: fuente y validación

El texto bíblico seleccionado es el primer capítulo del *Génesis*², cuyo tema es la creación del universo. Se utiliza la edición crítica de la

² El Primer Capítulo del Génesis según la versión de BJ (1975, pp. 13-14) está formado por un total de treinta y tres versículos (1, 1-31), pero como él no concluye sino en el Segundo Capítulo con el versículo cuarto, específicamente su primera parte (2, 1-4a), ha sido reajustado, quedando constituido por treinta y cinco versículos (1, 1-35). La "V" en el Cuadro 2 significa "versículo" o "versículos", según el caso.

Biblia de Jerusalén³ (BJ) (1975); más exactamente, se emplea la nueva edición, revisada y ampliada; esta edición española sigue la edición francesa de la **BJ** (1973), producida y dirigida por la Escuela Bíblica de Jerusalén. Esta edición de la **Biblia** constituye la mejor versión producida hasta la fecha (por lo menos en la Iglesia Católica), por la riqueza de sus explicaciones antropológicas, históricas, geográficas, culturales, religiosas y teológicas, que la edición española copia de la edición francesa.

Por otro lado, para la validación de la traducción de los textos originales bíblicos, escritos en hebreo, arameo y griego, el lector puede leer la "Presentación" (pp. VIII-IX) y, sobre todo, las "Observaciones", sección primera, "I. Traducción" (pp. XVI-XVII), de la versión bíblica utilizada. De ese procedimiento metodológico de traducción cabe destacar: (1) La traducción ha sido realizada teniendo a la vista los códices o los manuscritos "originales" bíblicos en hebreo, arameo y griego; (2) se utiliza un texto "original" base; en el caso del Antiguo Testamento, se ha seguido el texto hebreo masorético, fijado en los siglos VIII-IX d.C.; (3) tanto en la edición española como la francesa, la traducción de un texto (o varios textos) estuvo a manos de un colaborador (por ejemplo, en la edición española, el *Génesis* fue traducido por Jesús Moya), pero esa traducción fue luego sometida a la revisión y observación de otros expertos, es decir, se trabajó en equipo "bajo una dirección constante que ha garantizado una línea de trabajo uniforme" (p. IX).

En resumida, la edición española de la **BJ** tiene una alta fidelidad al texto "original" bíblico en cuanto al pensamiento del autor hagiógrafo, a la visión teológica, a la concepción literaria y a las circunstancias históricas, lo que la hace una excelente y aceptable edición crítica para estudios en cualquier vertiente del conocimiento, por cuanto su labor de exégesis bíblica (crítica textual, literaria, histórica y teológica) presenta una edición muy fiel, "hasta donde es posible", a la redacción original, a pesar de ser una traducción al español. Y esto se debe al hecho de trabajar con

³ Además se tuvieron sobre la mesa de trabajo las versiones transliterales (traducción palabra por palabra) e interlineales (en la línea superior hebreo y en la de abajo inglés o español), de Jay P. Green (1986) y de Ricardo Cerdi (1990). El primero sigue el texto masorético fijado por la Británica Sociedad Bíblica de Foreing en 1866 (ver Prefacio) y el segundo exégeta se acoge al manuscrito masorético de Leningrado B 19A (p. 13).

unas de las fuentes más antiguas existentes, el texto masorético (para el Antiguo Testamento), y, además, porque esta versión bíblica no es el producto aislado de un exégeta o un estudioso bíblico en un solo campo, sino de un equipo en varios campos del conocimiento involucrados en la edición de la **BJ**.

Procedimiento

Se trabaja con el versículo, como unidad básica de análisis; es decir, la unidad bíblica se convierte en una pieza textual; esto nos brinda la oportunidad de trabajar, para efectos del Cuadro 2, con secuencias de oraciones en varios casos; y en otros, como una palabra. En este Cuadro, la unidad básica de análisis se reduce a las palabras pronunciadas por Dios. Se pretende en un primer momento, una vez operacionalizada la teoría de los actos verbales en una estrategia pragmática, determinar el acto verbal y la fuerza ilocutiva de cada versículo. A partir de este primer nivel de análisis, se observa todo el acto verbal del texto y se reflexiona sobre el alcance de este Primer Capítulo del Génesis sobre sus destinatarios primarios, tomando en cuenta para ello el contexto histórico del discurso estudiado. Esto nos permite descomponer la estructura pragmática del texto genésico.

Resultados

Hay un total de trece actos de habla, producidos por Dios en el relato sacerdotal sobre la creación, como se ve en el Cuadro 2. Ese número se reduce a un tipo de acto verbal, a saber: declarativo, pero con diferentes fuerzas ilocutivas.

Se pueden separar los declarativos divinos en tres grupos: unos sirven para "bautizar"; otros, para "crear" y otros, por último, para "bendecir". Estos tres grupos nacen basados en la intención del emisor sagrado teniendo en cuenta el texto (con su significado enunciativo) y el contexto cultural-religioso.

Es decir, aunque los tres grupos establecen, imponen o instauran un estado o una realidad que sólo existe a partir de la palabra pronunciada, se percibe la diferencia de los tres actos de habla: declarativos

bautizadores (números 2, 4 y 6), cuya intención es dar nombre a lo creado, por eso su fuerza ilocutiva es "bautizar"; declarativos de *bendición* (números 10 y 13), que tienen por intención

Cuadro 2

Actos de habla basados en las palabras de Dios

N	V.	Emisión	Acto	Fuerza ilocutiva
1	3	[Dijo Dios:] <<Haya luz>>.	Declarativo	Crear
2	5	[llamó a la luz] <<día>> [y a la oscuridad] <<noche>>.	Declarativo	Bautizar
3	6	<<Haya un firmamento por en medio de las aguas, que las aparte unas de otras>>.	Declarativo	Crear
4	8	[Y llamó Dios al firmamento] <<cielos>>.	Declarativo	Bautizar

5	9	<<Acumúlense las aguas de por debajo del firmamento en un solo conjunto y déjese ver lo seco>>.	Declarativo	Crear
6	10	[Y llamó Dios a lo seco] <<tierra>>, [y al conjunto de las aguas lo llamó] <<mares>>.	Declarativo	Bautizar
8	14-15	<<Haya luceros en el firmamento celeste. para apartar el día de la noche, y valgan de señales para solemnidades, días y años; y valgan de luceros en el firmamento celeste para alumbrar sobre la tierra>>.	Declarativo	Crear
7	11	<<Produzca la tierra vegetación: hierbas que den semillas y árboles frutales que den fruto, de su especie, con su semilla dentro, sobre la tierra>>.	Declarativo	Crear
9	20	<<Bullan las aguas de animales vivientes, y aves revoloteen sobre la tierra contra el firmamento celeste>>.	Declarativo	Crear

10	22	[Y bendíjolos Dios diciendo:] <<Sed fecundos y multiplicaos, y henchid las aguas en los mares, y las aves crezcan en la tierra>>.	Declarativo	Bendecir
11	24	<<Produzca la tierra animales vivientes de cada especie: bestias, sierpes y alimañas terrestres de cada especie>>.	Declarativo	Crear
12	26	<<Hagamos al ser humano a nuestra imagen, como semejanza nuestra, y manden en los peces del mar y en las aves de los cielos, y en las bestias y en todas las alimañas terrestres, y en todas las sierpes que serpean por la tierra>>.	Declarativo	Crear
13	29-30	[Y bendíjolos Dios, y dijoles Dios:] <<Sed fecundos y multiplicaos y henchid la tierra y sometedla; mandad en los peces del mar y en las aves de los cielos y en todo animal que serpean sobre la tierra>>. <<Ved que os he dado toda hierba de semilla que existe sobre la faz de toda la tierra, así como todo árbol que lleva fruto de semilla: para vosotros será de alimento. Y a todo animal terrestre, y a toda ave de los cielos y a toda sierpe de sobre la tierra, animada de vida, toda la hierba verde les doy de alimento>>.	Declarativo	Bendecir

bendecir a los animales y al hombre con la facultad de conservar sus especies respectivas, y, también, el ser humano es bendecido cuando se le otorgan las plantas y los animales como alimento; y declarativos *creadores* (los restantes números), los cuales manifiestan por propósito comunicativo el dar forma y figura a la nada o, simplemente, dar origen a los elementos del universo, por lo mismo su fuerza ilocutiva es "crear". De estos últimos, en el número 12, el emisor divino no da forma y figura con *deberim* ("Haya"; "Produzcan", "Bullan"), sino con una acción de las manos, porque con barro formó al hombre, como se especifica en el capítulo siguiente: "Entonces Yahveh Dios formó el hombre con polvo del suelo" (2, 19).

Los restantes versículos del texto son actos de habla aseverativos o asertivos corresponden a las afirmaciones o informaciones que nos da el autor sacerdotal, quien confirma el acto creativo. En otras palabras, el primer capítulo se divide en actos declarativos y aseverativos; los primeros pertenecen al sujeto enunciador Dios y los segundos, al autor sacerdotal.

Las palabras del hagiógrafo repiten en pasado las acciones que Dios ejecuta con las suyas. Este pasado verbal no se siente separado del momento cuando suceden los acontecimientos de la creación. La función pragmática de la conjunción <<y>> brinda la idea de consecuencia y simultaneidad. Pero son esas palabras las que especifican las intenciones de Dios, porque, antes de suministrar el habla directa divina, el autor sacerdotal aclara el fin comunicativo de las mismas: "dijo", *crear*, "bendijo", *bendecir*, y "llamó", *bautizar*. Ese proceso estratégico de repetición ayuda a mantener el foco en ese punto, al tiempo que auxilia a la memoria y coordina los procesos de ratificación tanto semántica como pragmáticamente.

El orden de las palabras en los enunciados sugiere que todo acto declarativo está revestido de majestad y mandato. Nótese cómo el escrito bíblico estratégicamente cita directamente las palabras de Dios y con ello logra un efecto interesante: es Dios quien crea en "persona". Al ubicar los declarativos *bautizadorès* sólo en el escenario, o en la locación, se indica que los demás elementos están bajo el dominio del hombre, porque, de acuerdo con la concepción antigua, bautizar es dominar; este

dominio es concebido como una bendición de Dios hacia el hombre.

Ahora bien, en cuanto a la intención comunicativa de todo el texto (es decir, el primer capítulo genésico) se puede indicar que tiene el propósito de informar (dar a conocer) que Dios creó el universo y santificó y bendijo el sábado, porque descansó en él. Es decir, el acto de habla es *aseverativo*.

Esta acción aseverativa se estructura en forma compleja, porque está formado por un acto aseverativo compuesto; esta frase tiene dos cláusulas: consecuencia/causa. Dado que la razón de por qué el sábado está santificado y bendecido ocupa el segundo lugar, se tiene entonces que aquí la aseveración es explicativa. Por esta razón, la estructura del acto verbal es explicativa.

Para cumplir con este cometido (producir un aseverativo explicativo), el autor sacerdotal utilizó las siguientes estrategias cognoscitivas: (a) estrategia cognoscitiva de descripción, al realizar un "retrato" del mundo conocido; (b) estrategia cognoscitiva de clasificación, pues el texto puede ser dividido en tres diferentes grandes partes (tiempo, tipo de creación, naturaleza de los elementos), las cuales son agrupadas finalmente "en" Dios; y (c) estrategia cognoscitiva de explicación, porque presenta la observación del sábado como una consecuencia del descanso realizado por Dios, después de haber trabajado en la creación del universo.

El capítulo estudiado fue escrito por la tradición o la escuela sacerdotal a mediados del siglo VI a.C (550). Se corresponde con el período del cautiverio babilónico, a escasos diez años del Edicto de Ciro, el cual decreta el regreso a Israel. Frente a las otras fuentes del Pentateuco, la tradición, en la cual se incorpora el primer capítulo del *Génesis*, tiene un nombre más "personal", *sacerdotal*, y no tan genérico y temático como las otras tradiciones documentales (*Elohista*, *Yavista*, por ejemplo). El emisor, envuelto en ese nombre, remite a una figura humana: el sacerdote; las otras remiten a una figura divina, Dios.

El sacerdote de Israel, como el de la antigüedad, es el ministro del culto; tiene en sus manos la custodia y la guarda de las tradiciones sagradas. Sus servicios principales son el servicio del culto y el servicio de

la palabra. Con el primero, se convierte en el hombre del santuario, del templo, que se traduce en la ejecución del sacrificio divino; es decir, es el intermediario entre Dios y el pueblo.

Como servidor de la palabra, el sacerdote repite a los fieles los relatos que fundamentan la fe; da instrucciones prácticas ante las consultas de los fieles (*Deuteronomio* 33, 10; *Jeremías* 18, 18; *Ezequiel* 44, 23); además cumple funciones judiciales (*Deuteronomio* 17, 8-13). Pero, sobre todo, como parte del servicio de la Palabra, el sacerdote redacta, compila y resume los textos sagrados de manera escrita, por ejemplo la ley de santidad (*Levítico*, 17-26), los mandamientos y el código de santidad (*Éxodo*, 20), legislación del culto (*Levítico*) y el Pentateuco (*Esdras* 7, 14-26; *Nehemías* 8). En fin, por estas razones el sacerdote es el hombre del conocimiento (*Oseas* 4, 6; *Eclesiástico* 45, 17).

Como señala Mattuck (1971, p. 60), el pensamiento del sacerdote se resume en la palabra *torah*, *instrucción*, y además en la concepción de Yavhé como un Dios nacional, lo que se traduce en una mentalidad dogmática, legalista, represiva y de segregación religiosa. En conclusión, la característica de la tradición sacerdotal es reglamentación cúllica, en sus dos vertientes: el templo o santuario y "el mantenimiento de la pureza y la santidad" (Schmidt, 1990, p. 121).

Lo asertivo del texto estudiado se basa, entonces, también en la naturaleza institucional del sacerdote. Éste está convencido de la verdad de lo que anuncia, por ser palabra de Dios: su cargo le da autoridad para aseverar. Si el mismo discurso bíblico estudiado aquí hubiese sido pronunciado por un profeta sería una promesa o una denuncia a la violación de la Ley, pero no un enunciado asertivo persuasivo en apego a la tradición institucional religiosa y ritualista.

Más aún: existe otro elemento, no dissociable del anterior, por el cual también el enunciado es asertivo. En efecto, el soporte escritorio y la voz son estos medios. Lo que está escrito es verdadero por antonomasia para el hombre de la antigüedad y aún más allá de la Edad Media. Entre el pueblo fiel hebreo y el rollo de papiro media la voz del recitador(/lector)-sacerdote. Tanto el libro como la voz en sí mismos son autoridad de la verdad. Lo leído pertenece a la tradición oral, al pasado, pero tam-

bién pertenece al presente por la transmisión vocal del contenido textual, la percepción sensorial convierte en inmediatos los hechos pasados, que se asumen como verdades por ejecutar (por ejemplo, en *Nehemías* (8, 14-17; 13, 1-3). El libro no sólo conserva, es medio probatorio de lo escuchado. La fe se fundamenta y se propaga por la oralidad.

En varios pasajes, por ejemplo, de los libros de *Nehemías* y *Esdras* se deja constancia de la relación libro-oído (*Nehemías* 8, 3b), libro-venereación/sagrado (*Nehemías* 8, 5), transmisión vocal-auditiva (*Nehemías* 13, 1; *Esdras* 3,2; 10, 3b) y, sobre todo, de lectura/oral-verdad-audición/actuación (*Nehemías*, 8, 14-17 y 13, 1-3). La omnipresencia de la oralidad divina participa del significado pragmático.

Se ha dicho que la presencia de las categorías taxonómicas y basadas en clasificación (relato descriptivista) presentes en el primer capítulo del *Génesis*, muestran la mentalidad dogmática, ritualista y taxonómica de la tradición sacerdotal. Pero inicialmente, no se recurrió a medios coercitivos y represivos, como en tiempos de *Nehemías* y de *Esdras* (el servicio de la palabra visto como judicial o policial), sino a medios didácticos o pedagógicos. Es decir, se usó un relato mítico para cambiar la conducta mental, mediante el servicio de la palabra como enseñanza. La realidad que se quiso modificar es la mentalidad de los hebreos, porque se buscaba que la enseñanza o la moraleja del relato se correspondiera con el mundo de creencias (referido al sábado) del pueblo judío.

A diferencia de las otras tradiciones documentales del Pentateuco (por ejemplo, la tradición deuteronomica asocia el reposo sabático con la salida de Egipto, *Deuteronomio* 5,15), la tradición sacerdotal asocia o demuestra la necesidad de observar el sábado, porque Dios, luego de su trabajo creador, descansó en él (*Éxodo* 20, 8-11; 31, 14 y 17). El sábado no sólo es santo, porque haya sido dado como mandato por Dios en el Sinaí, sino, y principalmente, Dios, en "persona", da el ejemplo de santificarlo. El texto sacerdotal sirve para hacer tomar conciencia sobre tal realidad divina y ponerla en práctica.

El relato bíblico es un discurso narrativo mítico cosmogónico (teológico) y de origen (Eliade, 1978b, p. 29). En efecto, en el primer tipo,

se narra la creación, el origen del universo; y, en el segundo tipo, de origen, se narra el origen de una institución social, la santificación del sábado, porque no se puede guardar el reposo sabático "[...] *si no se conoce el <<origen>>, es decir, el mito que cuenta cómo ha sido efectuado la primera vez*", (Eliade 1978b, p. 23; ver p. 42 y ss., cursivas en el texto). Un hecho característico de los mitos de origen es, indica el autor señalado, el de ser justificados con un mito cosmogónico. La tradición sacerdotal presenta siempre el descanso sabático unido a la creación; en este sentido, esta tradición amplió el quinto mandamiento (santificación del sábado) al estado actual (inicialmente era una sola palabra), y lo complementó con lo que hoy se llama primer capítulo del *Génesis*; (véase, para una función pedagógica de los cuentos Bettelheim 1978; para el mito en contexto bíblico, Frey 1988, pp. 56-77; para una teoría social del mito, Mauss 1971, 143ss; Revilla 1990, da una definición interesante).

El mito cumple la función pedagógica de enseñar los diferentes roles sociales. En el caso del primer capítulo del *Génesis*, hace propaganda o proselitismo religioso. El mandamiento sináutico de la santificación del sábado (*Éxodo* 20, 8-11; *Deuteronomio* 5, 12-15) se desprende del mito de la creación, y se convierte en una conducta moral, la cual, al repetirse cada siete días, conserva visos míticos. Las estrategias de procesamiento de la información que empleó el autor sacerdotal se encaminan a satisfacer ese fin pedagógico, tomando en cuenta el canal de difusión y el órgano de recepción, el aire y oído respectivamente.

El hagiógrafo sacerdotal emplea, en el primer capítulo del *Génesis*, la estrategia actitudinal "persuadir". Esta se pone de manifiesto cuando el autor sacerdotal hace omisiones o cuando no profundiza demasiado en algunos aspectos en el relato de la creación. Este discurso analizado tiene estructuras cognoscitivas opositoras implícitas: "nosotros", el pueblo de Dios, y "ellos", el pueblo de otros dioses⁴. Recuérdese que la

⁴ Tal vez, se pueda hacer una reconstrucción histórica de las estructuras textual y cognitiva con segregación racial y religiosa actuales, porque como sostiene el sacerdote Houtart (1997), al estudiar la posible relación entre la violencia contemporánea y la religión: "Era necesario insistir en la fuente interna de una posible violencia en el origen de la religión, para comprender las funciones sociales que ésta puede asumir en los conflictos actuales" (p. 12).

conservación actual de la Ley mosaica (*Éxodo 20*) es fruto de la redacción sacerdotal; así como también todo lo que tenga que ver con normas y preceptos culturales, religiosos y civiles; el libro *Éxodo* (capítulo 20), presenta la observancia del mismo como obligatoria, incluso para el extranjero

La estructura temática del texto, entonces, se termina de construir fuera de él, pero en la estructura cognoscitiva y gracias al conocimiento cultural compartido entre emisor y destinatario. El receptor debe recordar los hechos a los cuales se hace referencia de modo no directo. Se podría decir que la narración basada en conflicto y resolución se encuentra en el contexto cultural, ya que la oposición se establece en relación con otros conocimientos también adquiridos sobre la creación. El relato principal al cual se refiere es el poema babilónico *Enuma elisb*, *Cuando en lo alto*. Las oposiciones cognoscitivas religiosas cobran relevancia al recordar que el relato bíblico de la creación fue escrito en el período del cautiverio babilónico.

Se puede ver como el texto es muy "simple" (el canal de transmisión y el medio de recepción y el destinatario condicionan esa naturaleza). Sin embargo, se espera que con este discurso el judío postcautiverio tome conciencia de esa enseñanza religiosa y la ponga en práctica. Eliade (1978a, t. I, p. 179) afirma que varios autores sostienen que la cosmogonía no ocupa un papel importante en la vida religiosa hebrea. Pareciera, pues, que la intención del texto no es dar a conocer que Dios creó el universo (eso formaba parte de su mundo epistémico) sino justificar el reposo sabático mediante una "nueva" concepción teológica: "Dios es un trabajador, que merece un reposo"; porque "la persuasión es la actividad de demostrar y de intentar modificar la conducta de por lo menos una persona mediante la interacción simbólica" (Reardon 1981, p. 31) y el mito es altamente simbólico (Cassirer 1972). El discurso analizado es, en consecuencia, muy axiológico: se quiere rescatar el valor y el sentido sagrado del sábado, que se había perdido en el Destierro.

La intención del sacerdote judío postcautiverio es la de imponer una obligación: cumplir con el reposo sabático. El fin último es el de imponer un deber. Dicho de otra manera, al texto estudiado, en su contexto histórico-comunicacional, le subyace un enunciado deóntico.

Conclusión

Se tiene que el texto estudiado, visto de modo global, es un acto de habla asertivo, cuya intención es la de afirmar que Dios descansó al séptimo día, luego de la obra creadora. En el nivel micropragmático, las palabras directas de Dios se reducen a un solo y único acto de habla: declarativo, pero con tres fuerzas ilocutivas diferentes: unos se usan para crear, otros se emplean para bautizar y otro grupo se utiliza con el fin de bendecir.

En el marco del contexto histórico, el discurso bíblico en cuestión es producto de la situación del pueblo judío: del no-cumplimiento se pasa a la observancia del sábado, como estaba pactado en el acuerdo entre Dios y su pueblo desde el Sinaí. Entonces, el primer capítulo bíblico es un discurso mítico de origen, porque se emplea para explicar y justificar por qué se debe observar el sábado: Dios dio ejemplo e indicó cómo actuar ese día. Es un enunciado persuasivo y debe ser asumido como verdad religiosa. El discurso bíblico judío se presenta como un enunciado deóntico, por ser un conjunto de obligaciones y deberes religiosos y civiles.

Podemos afirmar que el análisis del discurso es una poderosa herramienta en la comprensión y el análisis de la mentalidad religiosa del hombre antiguo, porque permite evidenciar cómo esas marcas cognitivas de fe se reflejan en el texto divino usado, como se deja constancia en el estudio discursivo del Primer Capítulo del Génesis.

Referencias Bibliográficas

- Abreu, J. (1980) **Un estudio del vocabulario bíblico referido al hombre**. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de agregado. Cumaná: UDO.
- Austin, J. L. (1971) **Palabras y acciones: cómo hacer cosas con las palabras**. J. O. (comp.). Buenos Aires: Paidós.
- Bernal, J. (1986) **Antología de lingüística textual**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

- Bernárdez, E. (1982) **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bertuccelli, M. (1996) **Qué es pragmática**. Barcelona: Paidós.
- Bettelheim, B. (1978) **Psicoanálisis de los cuentos de hadas**. Barcelona: Grijalbo.
- (BJ) Ubieta, J.A. (dir.) (1975) **Biblia de Jerusalén**. Madrid: Editorial Desclee.
- Brown, G., y Yule, G. (1993) **Análisis del discurso**. Barcelona: Visor Libros.
- Cassirer, E. (1972) **Filosofía de las formas simbólicas: El pensamiento mítico**. México: FCE. T. II.
- Cerdi, R. (1990) **Antiguo testamento interlineal hebreo-español Pentateuco**. Barcelona: Clie. Tomo I.
- Ciapuscio, G. (1994) **Tipos textuales**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cook, G. (1993) "What is discourse?" En **Discourse**. Oxford: Oxford University Press.
- Eliade, M. (1978a) **Historia de las creencias y de las ideas religiosas**. Madrid: Ediciones Cristiandad. 4 Tomos.
- Eliade, M. (1978b) **Mito y realidad**. Barcelona: Editorial Labor.
- Escandell, M. (1993) **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Editorial Anthropos y UNEDM.
- Frye, N. (1988) **El gran código**. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gaster, T. (1973) **Mito, leyenda y costumbre en el libro del Génesis**. Barcelona: Barral Editores.

- Green, Jay P. (1986) **The interlinear bible: hebrew-greek-english The english translation in the side column, a literal translation of the Bible**. London: The Trinitarian Bible Society.
- Haag, H. (1982) **Breve Diccionario de la Biblia**. Barcelona: Herder.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976) **Cohesion in English**. Londres: Longman Group Ltd.
- Hoff, P. (1978) **El Pentateuco**. Florida: Editorial Vida.
- Houtart, F. (1997) "El culto de la violencia en nombre de la religión: un panorama". En Karl-Josef Kuschel y Wim Beuken (eds.) **Concilium, Revista Internacional de Teología**. N° 272: La religión ¿fuente de violencia?.
- León-Dufour, X. (1982) **Vocabulario de teología bíblica**. Barcelona: Herder.
- Maier, J. (1996) **Entre los dos testamentos. Historia y religión en la época del segundo templo**. Salamanca: Sígueme.
- Mattuck, Y. (1971) **El pensamiento de los profetas**. México: FCE.
- Mauss, M. (1971) **Institución y culto: representaciones colectivas y diversidad de civilizaciones**. Barcelona: Barral Editores. (Obras II).
- Miranda, J. (1982) **Lecciones bíblicas**. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Mesters, C. (1988) **Por detrás de las palabras**. Cuenca-Azuay: Ediciones Cristianas.
- Padrón, J. (1997) **Notas sobre análisis del lenguaje**. Caracas: octubre 1997 material mimeografiado (Lectura N° 8) para ser usado en el "Seminario Análisis del Discurso aplicado a la Investigación", del Doctorado en Ciencias Humanas dictado en la Universidad del Zulia.
- Rathey, B. (1956) **Los hebreos**. México: FCE.

- Revilla, F. (1990) **Diccionario de Iconografía**. Madrid: Cátedra.
- Sánchez, I. (1995) "Austin y Searle: dos filósofos decisivos para la lingüística actual". En: **Letras 51-52**. Caracas: UPEL-IPC.
- Searle, J. (1980) **Actos de habla**. Madrid: Cátedra.
- Schmidt, W. (1990) **Introducción al antiguo testamento**. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Van Dijk, T. (1992) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.
- Vansina, J. (1966) **La tradición oral**. Barcelona: Editorial Labor.
- Varios (1991) **Nuevo diccionario bíblico**. Illinois: Ediciones Certeza.
- Weinfeld, E. (1948) **Enciclopedia judaica castellana (s/d)**. 3 Tomos.

El Fuego: una constante en la narrativa de Adriano González León(*)

Hilda Inojosa
CILLAB-UPEL-IPC

Resumen

Esta investigación se centra en un análisis directo sobre la obra de Adriano González León, específicamente desde sus primeros relatos publicados en **LAS HOGUERAS MAS ALTAS** hasta el texto **DEL RAYO Y DE LA LLUVIA**. El abordaje se realiza desde la perspectiva semiótica y tiene como fin demostrar la presencia del fuego como una constante temática en su escritura. Interesa destacar el carácter dual del elemento y la funcionalidad del mismo en la evolución estética de González León.

Palabras claves: narrativa venezolana- símbolo- fuego.

Abstract

This research focuses on a direct analysis about the words Adriano González León – comprising his first short stories published in **LAS HOGUERAS MÁS ALTAS** and the text **DEL RAYO Y DE LA LLUVIA**. The approach has been carried out from a Semiotic perspective and intends to highlight the presence of fire as a Romantic constant in his writing. In keeping with this spirit we underline here the dual character of such element and its functioning along the esthetic evolution of González León as accomplished narrator.

Key Words: Venezuelan narrative, symbol-fire

(*)Recibida: diciembre, 2000

El signo ignico se manifiesta como una constante que atraviesa la escritura de Adriano González León desde sus inicios narrativos. Este hilo candente se evidencia a través de hogueras, asfaltos, sequías, infiernos y rayos. Ahora bien, cómo se manejan estos tópicos y cuáles han sido las vías para su expresión. Sobre estos aspectos interesa discutir en esta investigación y para ello se abordarán cuentos de Las Hoqueras más altas y Hombre que daba sed. Además se hará referencia al cosmo estético del escritor cuando se considere necesario.

Si se toma en cuenta al fuego como uno de los grandes descubrimientos del hombre es necesario vincularlo a los elementos benefactores de la humanidad. Las llamas protegían y permitían la alimentación en los antiguos pueblos de allí que se le deificara y se tejieran en su torno diversos mitos y leyendas. Son múltiples las experiencias referidas en diversas expresiones literarias pero no todas presentan el fuego desde la óptica del beneficio.

Las llamas apuntando hacia la maldad y el castigo tienen cabida con el cristianismo cuando se les considera capaz de purificar las almas de los pecadores y se le asocia con el infierno. En ambos casos, bien o mal, es factor transformador porque genera energías, cambios en los estados de ánimo (Bachelard, 1953).

El carácter dualista del fuego es el que se va a poner de manifiesto en la obra de González León como se verá en el análisis de algunos de sus relatos.

"Los invisibles fuegos": cuento publicado en Las Hoqueras más altas (1959) se inicia con un discurso sugestivo para hacer referencia a lo igneo. Se afirma que hay fuegos que no son reales, que no pueden verse, pero están allí. Es una afirmación de que lo fogoso actuará desde otra perspectiva.

Estructuralmente el cuento descansa en una trilogía paralela. Por un lado está la sequía del pueblo, no llueve y la tierra se agrieta sedienta. Por otro lado Dorila se consume en su dolor y amargura por no lograr la realización en el amor. Sus entrañas están secas, su sequía es

interna. se castiga a sí misma con su propio fuego y éste, que azota tanto al pueblo como a la mujer que no ha sido capaz de perdonar, castiga a los habitantes quienes ven morir a sus animales y no entienden el origen del castigo. Estamos en presencia del lado fatalista del fuego, como fundamento erótico (Ver tesis Maestría U:S:B: para ampliar este tópico) La frustración de Dorila es sexual, por lo que fogoso remite, en este caso, a la pasión de la carne. Ese halo caluroso, esa atmósfera candente que rodea el relato es posible gracias al verbo. La palabra remite a lo fatal, a lo caliente:

... Este agrio aliento salía de las piedras, caía de las nubes... por los caminos arrugados ascendía el mismo aliento, que era un vaho grasiento y sucio. (Las Hoqueras, p. 27).

Se manejan los adjetivos en función de la creación de un clima de sofocación y soledad. De la tierra que pudiera ser motivo de frescor, por el mismo carácter de madre que posee, se dice que es estéril. Sólo un aliento "agrio" parece surgir. Los únicos seres vivos, las reses y los hombres, dan gritos destemplados los unos y los otros pierden toda perspectiva de vida al sucumbir patéticamente. Las palabras brotan con fuerza, los adjetivos dan mucho colorido a la prosa, pero el clima es de letargo, agobiante y mágico. Las sequías y las llamas se reciben como castigo, se trata de un fuego diabólico que destruye al personaje femenino y se irradia al pueblo.

El que los hombres estén siempre envueltos por las llamas apunta, simbólicamente, a las pasiones humanas; la sed interior (ansiedad) o el mismo calor erótico, al lado de los incendios forestales indican el carácter múltiple del fuego.

Desde la óptica cristiana lo igneo purifica y limpia las almas en el purgatorio y las prepara para alcanzar lo divino pero también puede representar la destrucción total si se trata de las llamas del infierno. Así, tanto en la perversión como en las bondades son símbolo viviente por su carácter eterno.

En "Los invisibles fuegos" el soporte estructural es dual. El paralelismo viene dado en la no vivencia amorosa de Dorila y la resequeidad

del pueblo. Los "fuegos" que consumen a la mujer son los de la pasión y el desamor; la sexualidad no realizada, los deseos reprimidos y el que azota el pueblo es el calor de un largo verano.

Son dos focos candentes presentados por un narrador que emplea un lenguaje simbólico. Dorila es en sí misma un personaje seco como el Vicente Cunarroza en *Hombre que daba sed*, como los personajes femeninos que aparecen en *País Portátil* en el plano trujillano. Su fracaso y la sequía marchan juntos hasta el final cuando la lluvia deshace el encanto. Entonces Dorila comienza a morir porque el agua, símbolo de limpieza, funciona como una especie de catalizador y es elemento antagónico con respecto al fuego.

El contraste fuego-agua no sólo aparece en "Los invisibles fuegos". Narraciones como "El arco en el cielo", "En el lago" y "Fatina o las llamas", entre otros, también lo evidencian. El calor atmosférico se calma en su choque con la frialdad de las aguas. Así también el vital líquido enfría la pasión del tragallamas que busca en la humedad paz para su tormento. Según la concepción de Bachelard (1978) el agua es apta para combinarse con otros elementos y ello le confiere carácter femenino, aunque en su furia pueda volverse masculino, como puede leerse en la siguiente cita:

Cuando hayamos comprendido que para el inconsciente toda combinación de elementos materiales es un matrimonio, podremos darnos cuenta del carácter casi siempre femenino atribuido al agua por la imaginación poética. Veremos también la profunda maternidad de las aguas. El agua hincha los gérmenes y hace surgir las fuentes. El agua es una materia que por todos lados la vemos crecer y nacer. (p. 27).

Sólo el agua es capaz de liberar a Dorila quien encuentra refugio en la muerte. En esta mujer la conciencia de la maternidad compagina con la esterilidad de la tierra que parece succionarlo todo, hasta la última gota de agua de la pequeña represa.

Las llamas son, en este relato, el castigo porque el personaje vive por y para el odio.

A Dorila se le encendió el rostro malignamente. El fin —pensó— sería completo. Toda la tierra sería consumida en una gran llamarada. (*Las Hogueras*, p. 32).

La funcionalidad ígnica se orienta hacia lo destructivo, las quemaduras se emparentan con el rencor y aparecen por igual desde una perspectiva real-física y desde la óptica pasional.

"Fatina o las llamas":

Este cuento, también publicado en *Las Hogueras*, tiene la peculiaridad de ubicar al lector en el fuego desde el mismo título.

Fatina vale decir, también, llama, porque el personaje es fuego en su carne y su sangre. Un epígrafe extraído de una carta de Van Gogh, altamente significativo, acompaña al cuento: "Alguien tiene una gran hoguera en su alma"¹. Se juega con la presencia externa e interna del elemento. Esta doble dimensión se presenta inicialmente desde afuera, en tercera persona; pero poco a poco la primera persona se apodera del discurso e introduce el monólogo. Existe la lucha interior del hombre que desea liberarse de una pasión no correspondida, se nos ofrece un personaje desde su propia interioridad, sin intervención de terceros. Es el batallar del hombre entre un pasado que le pesa y un presente que le agobia:

Un pequeño esfuerzo pondría a saltar a Fatina entre las aguas y la arena, rajaría sus piernas malditas y los peces vendrían a comer las menudas hojas de su piel desprendida... Cambiaré las llamas por las hojas húmedas. (*Las Hogueras*, p. 76).

Se trata de combatir la pasión con el agua. El calor con la humedad. Estamos en presencia del paralelismo agua-fuego, amor-odio, pasión-misticismo. El agua y el fuego como energía son principio y fin de todas las cosas. Llenos de ese carácter divino son símbolos de limpieza

¹ La cita pertenece a una larga carta que dirigiera Vicent Van Gogh a su hermano Theo en julio de 1880. En ella demuestra su descontento por ser incomprendido. Dice sentir un fuego interno, una gran hoguera, una gran pasión por la pintura...

y purificación lo mismo que de destrucción y muerte. El carácter purificador de las aguas es explícito. Al respecto leamos a Bachelard:

La carne cocida representa, ante todo, la putrefacción vencida. Por su acción desodorante el fuego parece transmitir uno de los valores más misteriosos... el fuego purifica todo porque suprime los olores nauseabundos. (Pp. 27).

La otra cara para mirar las llamas es la erótica. "Por eso el amor era el fuego", dice el narrador. Fuego es también la pasión que consume al tragallamas al igual que a Salvia, pero es una pasión casi mística.

En "Fatina o las llamas" se siguen manejando adjetivos de gran colorido. Se habla de "viejas carretas", "carpas hediondas", "sol silbante y filoso", "camino rugoso" o "estruendo vegetal". Las palabras van cayendo con violencia, las frases producen un vértigo caluroso que hace ver todo en llamas, incluso el deseo sexual. Para Bachelard el fuego sexualizado es, por excelencia, el rasgo de unión de todos los símbolos. Une la materia y el espíritu, el vicio y la virtud. La razón de una dualidad tan profunda es que el fuego está dentro y fuera del personaje. El doble fuego que se aloja en los cuerpos a través de las pasiones y el sexo se manifiesta en el tragallamas, en Dorila y en Salvia, quienes llevan en sus carnes el deseo reprimido.

Hombre que daba sed, (1971)

Estructuralmente el relato está conformado por la acción de los recuerdos. Cinco hombres buscan a Vicente Cunarroza, quien es presentado oblicuamente. Son tres las visiones que se tienen de él, pero la general es que incita sed. Tiene cara de palo y amigo del aguardiente. Leamos a Bachelard:

El aguardiente es el agua del fuego. Es agua que quema la lengua y se inflama a la menor chispa. Es, además, un alimento inmediato, que pone rápidamente en lo más hondo del pecho su calor. (Bachelard, 1953).

Vicente Cunarroza es fuego en su interior porque es pasión. Los personajes que lo describen (viejo-mujer) lo erotizan. En una especie de

inconsciencia se hunde la mujer para recordar al hombre que la amó.

La memoria de los personajes llega a constituir, en conjunto, la relación del hombre que se busca en esas montañas solitarias. Otro asomo del fuego se manifiesta en el cansancio de los cinco, ahora se trata del esfuerzo:

El grupo va grueso. Parece que a todos le hubiesen frenado las palabras y el camino comenzara a arder debajo de las piernas. (Hombre que daba sed, p. 108).

El plano ignico se muestra con más discreción en este tercer libro de Adriano. Han transcurrido diez años desde su primera publicación y la experiencia le permite un manejo más sólido del lenguaje. Cuentos como "El arco en el cielo", "Tramo sin terminar" y "Pasos de rigor", demuestran su acercamiento hacia las técnicas novedosas que ya asomaban en Las Hogueras. Se trata del uso de monólogos para introducir posturas; del manejo de atmósferas sugeridas, de la supresión de anécdotas, la falta de identificación y otros aspectos formales.

En Hombre que daba sed la llama es interna, casi existencial, pero sigue siendo esa llamarada que enciende la carne y seca la tierra. La diferencia esencial entre los primeros libros de Adriano y este tercero, radica en un mayor dominio de las técnicas narrativas. El símbolo, la sugerencia, el no contarle todo abiertamente, está mejor trabajado en Hombre que daba sed, pero lo igneo continúa rondando los personajes. Esta afirmación puede corroborarse si el lector se remite a la lectura del trabajo de investigación titulado ADRIANO GONZALEZ LEON: EVOLUCION DE UNA CONCIENCIA ESTETICA, el cual reposa en la biblioteca de la U S B, ya que allí se recrea la totalidad de la obra del autor publicada para la fecha.

Vale destacar en Hombre que daba sed la construcción de un discurso, cuyo estilo recuerda el quehacer retórico de James Joyce en El Ulises. Para presentar a Cunarroza el narrador desaparece los puntos y comas y pasa a un fluir erótico que es fuego puro porque arde en las entrañas de la mujer. Llega un momento en la lectura donde se superponen ideas para dar una visión de conjunto sobre la vida del personaje

central. Es una forma fragmentaria de darnos la sucesión de una vida. Este acontecer narrativo logra confluir en el estado de desorden y ruptura de los personajes que van apareciendo fraccionadamente.

Como consecuencia de un mayor dominio de la técnica narrativa finalmente es imprescindible destacar que desde los relatos cortos de Las Hogueras más altas hasta la publicación Del Rayo de la Lluvia, se mantiene en la narrativa de Adriano una línea temática constante que incluye la presencia del fuego desde dos posturas distintas: lo ígneo como elemento real, candente y el fuego interior o llama pasional. Unas veces se trata de ambientes rurales y otras de paisajes urbanos pero siempre, tanto en uno como en otro plano estará la llamarada rodeando al hombre con sus problemas a cuestas.

Por otro lado, en la expresión de esa constante ignica se produce una especie de movimiento ascendente, se mejora en la construcción discursiva. Del monólogo introducido de Las Hogueras, se pasa a un fluir directo en Hombre que daba sed y posteriormente a la multiplicidad de voces narrativas en Pais Portátil. De las descripciones amplias, llenas de adjetivos se llega a la medida, a la representación directa de los textos. Del intercambio presente-pasado se llega a la estructura fluvial que avanza y se retuerce en diversos planos. De la disyuntiva temprana se pasa a las frases sueltas sin hilación aparente pero con logrado equilibrio.

Lo anterior conduce a reconocer un cambio evidente en el estilo que se manifiesta en el manejo de los signos para lograr enunciados menos directos donde se reitera la presencia de lo ígneo como fenómeno recurrente evidenciado en las quemaduras, las lunas rojas de verano, resplandores nocturnos y pasiones humanas donde el fuego es el gran Demiurgo, está y deja de ser, confiriéndole a la prosa cierto aire misterioso.

Finalmente resulta válido señalar que en el origen de la creación de Adriano hay una voluntad deliberada de ocultación. En varias ocasiones el narrador reconocerá que sólo puede proporcionar datos parciales, lo cual sumerge el relato en una atmósfera ambigua donde el fuego y la muerte subyacen de manera solapada. He allí el gran reto del lector.

Referencias Bibliográficas

Del Autor:

González León, A. (1972) **Las Hogueras más altas**. Caracas Monte Ávila (3ra Edición).

_____ (1971). **Hombre que daba sed**. (Biblioteca breve de bolsillo # 97) Barcelona, España: Seix Barral.

_____ (1981). **Del rayo y de la lluvia**. Caracas. Ediciones CADAPE

De referencia general

Asturias, M. (1972). **Hombres de maíz**. Madrid Alianza Editorial.

Bachelard, G. (1953). **Psicoanálisis del fuego**. Buenos Aires, Editorial Schapure.

Bachelard, G. (1978) **El agua y los sueños**. F.C.E. (2da. Edición).

Campbell, J. (1972). **El héroe de las mil caras**. F.C.E. México.

Inojosa H. (1985) Adriano González León. evolución de una conciencia estética. Tesis sin publicar. Caracas U.S.B.

Van Gogh, V. (1972). **Cartas a Theo**. España, Editorial Seix Barral.

Delprat, F. (1999). "La novela venezolana rema la historia" en **Folios #35**. Caracas Monte Ávila.

Fascinación retórica y pensamiento mágico en las ciencias del espíritu (*)

José Padrón G.

Decanato de Postgrado - USR

Resumen

Resulta notorio el auge que han llegado a tener las propuestas asociadas al concepto de *Ciencias del Espíritu* dentro del actual panorama de la Investigación en Ciencias Sociales (tanto que no parece insensato preguntarse si, en lugar de *paradigmas "emergentes"*, debiéramos hablar más bien de *paradigmas "dominantes"*). Conviene entonces analizar y estudiar esas propuestas con el objeto de evaluar sus posibles méritos y debilidades, para lo cual parece necesario, previamente, una caracterización tanto de sus postulados de base como de sus desarrollos efectivos. Dentro de este marco, el principal objetivo de este artículo es llamar la atención sobre dos rasgos sobresalientes de los trabajos comúnmente desarrollados dentro de la posición asociada al concepto de *Ciencias del Espíritu* (CE, para abreviar), rasgos que pueden ser analizados por referencia a las nociones de 'retórica' y 'magia', tal como se sugiere en el título de este trabajo. Para ello se pretende mostrar cómo esas dos características se derivan consistentemente de ciertos postulados básicos de la misma epistemología de las CE.

Palabras Claves: Epistemología, Ciencias del Espíritu, Pensamiento mágico, Retórica

(*) Recibida diciembre 1999

Abstract

The rise to which the proposals commonly related to the concept of *Sciences of the Spirit* have come within the present scene of Social Research is quite well-known (to such an extent that it doesn't seem a nonsense to wonder if we should better talk about 'dominant paradigms, instead of "emergent paradigms"). So, it's advisable to study and analyze those proposals, in order to assess their possible merits and weaknesses. But previous descriptions of their fundamentals and their actual practices seem necessary. Within this frame, the main objective of this paper is to point out two outstanding features of the works generally produced within the trends linked to the concept of *Sciences of the Spirit* (briefly *CE*, from the Spanish *Ciencias del Espíritu*). These two features can be analyzed by reference to the ideas of *Rhetoric* and *Magic*, as suggested in the title of this paper. To do so, it's intended to show how those two features are consistently generated from some basic assumptions under the epistemology of the *CE* itself.

Key Words. Epistemology, Sciences of the Spirit, Magic Thought, Rhetoric.

Introducción

En el cuadro de los debates epistemológicos actuales y en el terreno de la investigación social, es notorio el auge de los trabajos ubicados en la postura asociada al concepto de 'Ciencias del Espíritu' (*CE*, de aquí en adelante). Dada la creciente influencia de ésta sobre investigadores e investigaciones en el ámbito de los estudios sociales, parece obvia la conveniencia de analizar y evaluar los posibles méritos de esa orientación epistemológica.

En ese contexto, resulta válido preguntarse por algunas propiedades que caractericen sus desarrollos efectivos, es decir, que permitan no sólo discriminarlos de otros desarrollos producidos bajo orientaciones diferentes, sino que, sobre todo, puedan ser tomadas como base para explicar sus mecanismos de funcionamiento en el nivel de las ejecuciones prácticas. Esto último, a su vez, podría servir, a más largo plazo, para estimar sus posibilidades de éxito en relación con las necesidades de producción de conocimientos que confronta nuestra sociedad.

Dentro del marco arriba señalado, este trabajo intenta caracterizar parcialmente aquellos desarrollos que, en el campo de los estudios sociales, o bien se acogen expresamente a los postulados enmarcados

en el concepto general de 'Ciencias del Espíritu' o bien, por exclusión, parecen acogerse a ellos, por el solo hecho de revelar menos divergencia con los mismos y, en cambio, abierta contradicción con los tratamientos típicos de la *ciencia normal*, en sentido kuhniano.

Más concretamente, aquí se intenta poner en evidencia dos rasgos sobresalientes de los trabajos comúnmente desarrollados dentro de la posición asociada al concepto de *CE*, rasgos que pueden ser analizados por referencia a las nociones de 'retórica' y 'magia', tal como se sugiere en las expresiones *Fascinación Retórica* y *Pensamiento Mágico*, respectivamente, utilizadas en el título de este trabajo. Para ello se pretende mostrar cómo esas dos características son consecuencia o se derivan consistentemente de ciertos postulados básicos del mismo concepto de *CE* y de su propia epistemología.

Las Ciencias del Espíritu

Antes de entrar de lleno en el análisis de las *CE*, conviene advertir que en este trabajo nos estamos refiriendo exclusivamente a aquella postura que propugna una radical separación de los estudios sociales con respecto a la *ciencia* en general y que propugna un enfoque psicosociológico de los hechos de conocimiento, excluyendo sistemáticamente toda atención a sus estructuras lógicas internas y todo tratamiento simbólico-matemático. Decimos esto porque, tanto dentro del enfoque 'analítico' (positivista y racionalista) como dentro del enfoque 'sociohistoricista' de la filosofía de la ciencia, ha habido puntos de vista integradores cuyo interés ha sido el de congeniar los aspectos lógico-estructurales ('internalismo') con los aspectos sociopsicológicos ('externalismo') en la producción de conocimientos (por ejemplo, Stegmüller, 1981; Kuhn, 1976; Hempel, 1979, etc.). Para efectos prácticos, no estamos considerando como propiamente 'sociohistoricistas' estas propuestas integradoras.

A lo largo de la historia parece haber sido una constante la preocupación por clasificar las 'ciencias' y por delimitar los tipos de conocimiento, desde Aristóteles hasta los recientes intentos por fundamentar las nociones de interdisciplinaridad, transdisciplinaridad, etc. Sin embar-

go, no parece justo ubicar todas esas clasificaciones bajo una misma intención o alcance: en efecto, muchas veces tales clasificaciones han tenido una función instrumental y un carácter descriptivo-organizativo, obedeciendo más bien a la necesidad de aclarar el panorama de los desarrollos y ocupaciones científicas ante la creciente complejidad del avance entrecruzado del conocimiento. Pero otras veces -y es el caso que nos interesa- los intentos delimitatorios han tenido un carácter más bien normativo, en atención a la necesidad de definir cómo se deben orientar ciertas áreas de producción de conocimiento desde el punto de vista metodológico y de contenido. En este sentido es célebre la tesis de la 'Ciencia Unificada' del Círculo de Viena, tesis que surge, precisamente, como reacción a la difusión que había dado Dilthey (1949) a la distinción normativa entre "Ciencias de la Naturaleza" y "Ciencias del Espíritu" (anteriormente, en 1838, en su *Essai sur la Philosophie des Sciences*, Ampère había propuesto la distinción entre "ciencias del espíritu" o "noológicas" y "ciencias de la naturaleza" o "cosmológicas"; Hegel, 1971:24, por su parte, ya había también distinguido entre ciencias "del pensar", "de la naturaleza" y "del espíritu").

Así, el concepto de CE parece generarse dentro de una taxonomía de alcance normativo, lo cual es importante, entre otras cosas porque justifica la búsqueda de conexiones entre prescripciones epistemológico-metodológicas y rasgos lógico-lingüísticos de los trabajos o escritos (y aún de la jerga académica) que se producen dentro de esa orientación. Es decir, características como las de *fascinación retórica* y *pensamiento mágico*, aquí planteadas, no sólo son constatables a posteriori, en cualquier corpus, sino que además son previsibles o predecibles a partir de la normativa implícita en el mismo concepto de CE. Pero, veamos por ahora dónde radican estas implicaciones normativas.

Para ello partamos de un esquema muy simplificado del proceso de producción de conocimientos (Padrón, 1992), entendido como una transformación o paso desde una cierta realidad bajo estudio (que llamaremos 'E', mundo *Empírico* desconocido) hasta una cierta visión cognitiva abstracta de dicha realidad (que llamaremos 'T', imagen *Teórica* que expresa nuestro conocimiento de E). La transformación de E en T se logra en virtud de un cierto conjunto de operaciones (que llamaremos 'm', secuencia *Metodológica*), de tal modo que todo el proceso de producción

de conocimientos podría concebirse, en su modo más simplificado, como una función m que proyecta valores de E en valores de T :

$$m: E \rightarrow T$$

La manera en que cada quien conciba la naturaleza, rasgos, alcances e interrelaciones de cada uno de estos tres componentes estructurales nos dirá, también esquemáticamente, el tipo de epistemología a la que se adhiere. Además, el uso de este esquema para el análisis de una epistemología cualquiera permitiría organizar los datos del análisis de un modo simple y elemental. Intentaremos, pues, describir las CE en términos de esos tres componentes que estructuran los procesos de producción de conocimientos, limitándonos solamente a aquellos rasgos que más interesan para este papel de trabajo y sin pretender de ninguna manera una caracterización exhaustiva de las CE.

Los productos o resultados de la producción de conocimiento (el componente 'T') en las Ciencias del Espíritu.

En las CE el resultado de las investigaciones no es ya una representación de relaciones entre hechos sino lo que podríamos considerar como un estado psicológico de captación de cosas ('comprensión de esencias'). Mientras la investigación convencional (típica de la ciencia normal y ajena a las CE) termina en un esquema que explica cierta interdependencia de unos hechos con respecto a otros, la investigación de las CE termina en una especie de visión interna impregnada de una nueva aprehensión de la realidad. Podría decirse que, mientras en la investigación convencional tiene lugar una producción lingüística de representaciones cognitivas (o sea, una 'semiosis', en el sentido de Peirce), en cambio en la investigación de las CE tiene lugar una producción de estados de conciencia (una "autognosis", en palabras del mismo Dilthey). Efectivamente, en las CE priva una orientación psicológica y un énfasis en los espacios de 'conciencia' y en la 'vida animica', según una línea de pensamiento que parece comenzar directamente con Hegel y de la cual Dilthey y Husserl han sido los máximos exponentes.

Dilthey (1960:193,344) habla de "autognosis", en cuanto "conocimiento de ciertas condiciones de la conciencia" y caracteriza los productos del conocimiento del hombre "nunca como conceptos universalmente válidos, sino siempre como experiencias vivas, que brotan de la profundidad de su esencia entera".

Husserl, por su parte, discípulo de Brentano (autor de la doctrina de la intencionalidad y del concepto de "Psicognosis"), destacó el interés prioritario por una filosofía de la psicología y por la definición de los actos de conciencia, a los cuales concibió como "vivencia intencional". Es célebre su noción de "fenomenología" como verdadera "filosofía primera", basada en la primacía de los actos de conciencia y de sus objetos. Destacando que estos 'fenómenos' de conciencia son, según él, susceptibles de ser "intuidos", encabezó la tesis de que la "intuición de las esencias", en cuanto "unidades ideales de significación", constituye la plataforma de la "Fenomenología" (véase al respecto la interpretación de Ayer, 1983:242-245).

Los objetos de atención o de estudio en la producción de conocimientos (el componente 'E') en las Ciencias del Espíritu.

En las CE los objetos de conocimiento -aquéllos que constituyen el centro de atención de los procesos investigativos- son espacios de conciencia y no realidades externas al sujeto. En principio, y según esto, una realidad x cualquiera, en tanto entidad que se manifiesta a través de olores, colores, forma, peso, etc., no sería sólo por eso un objeto de conocimiento para las CE. Lo sería en cambio en la medida en que pueda ser aprehendido en términos de un 'fenómeno' de conciencia, es decir, en la medida en que sea capaz de 'aparecer' significativamente en el espacio de la interioridad del sujeto. En otras palabras, x no valdría nada, como objeto de estudio, mientras sólo se mantenga en la esfera de las exterioridades y mientras no salte desde allí hasta la esfera de las interioridades subjetivas donde, filtrada a través de la conciencia, podría convertirse en objeto de 'intuición' o 'introspección' (*un libro no es un libro hasta que no haya alguien que lo lea*).

Recordemos a este respecto el "esse est percipi" del obispo Berkeley (*existir consiste en ser percibido*), no sólo porque dicho enunciado parece ser una implicación inevitable en el enfoque 'interiorista' antes reseñado, sino además porque se asocia, también en el caso de Berkeley (y no por casualidad), a una radical impugnación del conocimiento científico convencional, aquél que toma como objetos de estudio las realidades exteriores e independientes del sujeto (aún cuando sólo lo sean en un plano intersubjetivo y no estrictamente objetivo). En efecto, Berkeley sólo cree en la actividad anímica y no en la materia, por lo cual se declara enemigo, en su época, de las teorías de Newton y Leibnitz (gravitación, cálculo infinitesimal), alegando que hay que "aprender a comprender el lenguaje del Creador y no pretender explicarlo todo por causas corporales" (en Rosenthal/Iudin, 1981:44). Este recordatorio o asociación nos permite vislumbrar con cierta claridad el objeto típico de las investigaciones en las CE: en primer lugar, se trata de 'fenómenos' que sólo adquieren sentido problemático e interés indagativo (o sea, que sólo adquieren carácter de 'realidades' cognoscibles) mientras puedan ser analizados en términos de datos de conciencia individual, de entidades interiorizables o, simplemente, de vivencias y experiencias personalizadas. En segundo lugar, se trata de 'fenómenos' significativamente diferentes a los que suele atender la ciencia convencional (la cual es reduccionista, interesada en el poder o ideologizada, indiferente a la condición humana, instrumentalizante, mecanicista, alienadora, etc.), en el sentido de que las perspectivas del espíritu o la conciencia son superiores y específicamente competentes con respecto a las perspectivas de la razón y de la constatación sensorial.

En este esquema de pensamiento, Dilthey sostiene que el objeto de indagación debería ser la "esencia de la vida natural y del espíritu", partiendo del análisis de la conciencia (en Rosenthal/Iudin, p. 123). De ese modo, la "autognosis se convierte, de aprehensión de lo psíquico-espiritual, en fundamento del conocimiento filosófico sistemático" (en Ferrater, 1986: 118).

Según Husserl (1962), la fenomenología no se ocupa de hechos (ya que, precisamente, las cuestiones fácticas o experienciales quedan "suspendidas" o "puestas entre paréntesis"), sino de "esencias", mediante un proceso de aprehensión de lo dado tal como se presenta ante la

intuición. Así, lo que se capta o se "comprende" no es propiamente la "realidad", sino el trasfondo mismo de todas las realidades, incluso aquellas que son "ideales" (o "idealidades"). Su "filosofía primera" no tiene que ocuparse ni de la Naturaleza ni de los hechos psíquicos en cuanto objetos reales, sino de las significaciones, que es el reino de las "esencias", en el sentido ya explicado, y que abarca todo el espacio posible del conocimiento humano, ya que el mismo estudio de la naturaleza y de los hechos reales sólo tiene sentido por referencia al "Espíritu" (véanse referencias generales en Ferrater, 1986).

Los métodos, instrumentaciones y operaciones en la producción de conocimientos (el componente 'm') en las Ciencias del Espíritu.

En las CE no parecen darse operaciones metodológicas descubiertas o a la vista, en el sentido de que puedan repetirse siempre de la misma manera o de que puedan ser observadas por terceros. Más que operaciones intelectuales o instrumentales, parecen ser operaciones del 'espíritu' o del ánimo o, en todo caso, operaciones *in pectore*, es decir, intransmisibles e inefables, lo cual recuerda aquella famosa respuesta de San Agustín a la pregunta de qué es el tiempo: "¿Qué es él (el tiempo) en sí? Cuando nadie me lo pregunta, lo sé; pero si me lo preguntan y quiero explicarlo, ya no lo sé" (Confesiones, Libro XI, Cap. XIV, N° 2). En este sentido, Seiffert (1977) explica que

Los enunciados fenomenológicos descansan siempre en experiencias personales de la vida por parte del autor en el ámbito al que él se refiere. Por tanto, la instancia para la comprobación intersubjetiva de enunciados fenomenológicos no es un procedimiento empírico (...), sino el asentimiento del lector experimentado y competente en una impresión «sí, es así». Tal lector competente comprueba, pues, hermenéuticamente la contundencia de lo dicho en su propia experiencia de vida; él examina el texto bajo el punto de vista de si reproduce o interpreta adecuadamente esta experiencia (p. 241).

La auténtica fortaleza del método fenomenológico está en el «nivel individual» de los que lo aplican (amplitud de experiencia o de inteligencia o ambas cosas a la vez). Radica en el carácter de una «ciencia de la vida» que ella no puede renunciar a este momento (sic); pues de otro modo perder sin necesidad un tesoro de experiencias interpretables de la vida, las cuales pueden contribuir mucho al esclarecimiento de la vida, aún cuando no sean estandarizables ni, por tanto, accesibles a cualquier investigador social (Subrayado nuestro). (p. 243-244).

El mismo Adorno (1976: 9) había dicho que,

ya que la dialéctica no es un método independiente de su objeto, la misma no puede, a diferencia del sistema deductivo, ser representada en sí misma. No accede al criterio de definición porque, en cambio, ella critica ese criterio mismo.

Dilthey (1944) habla de las 'vivencias inmediatas del yo' y las define así:

Vivencia es, en primer lugar, la unidad de actitud y contenido. Mi actitud perceptiva, junto con su relación con el objeto, es una vivencia, lo mismo que mi sentimiento por algo o mi voluntad para algo. La vivencia tiene siempre certeza de sí misma.

Afirma también que

los hechos espirituales no nos son dados, como los procesos naturales, a través de un andamiaje conceptual, sino de un modo real, inmediato y completo. Son aprehendidos en toda su realidad. Esta aprehensión es una autognosis, una captura del objeto distinta de la que tiene lugar en el acto de la comprensión inmediata de la interioridad cuando se agregan elementos ajenos a ella.

Deberíamos, entonces, según esto, describir la metodología de las CE como un acto eminentemente voluntarista, en el que se incluyen las 'actitudes', 'sentimientos' y 'voluntad' hacia el objeto de estudio. Quedarían así asociados 'entendimiento' y 'ánimo' o 'conocimiento' y 'apasionamiento', cosa que luego llevaría, a su vez, a la imposibilidad de separar 'gnoseología' de 'axiología' y 'juicios de razón' de 'juicios de valor' (tal como observa Popper, 1992). A este respecto es ilustrativa la siguiente observación de Mark Kac (1987) en su autobiografía:

En ciencias, al igual que en otros terrenos de la actividad humana, hay dos clases de genios: los ordinarios y los mágicos. Un genio ordinario es alguien al que usted y yo habríamos podido igualar si hubiéramos sido varias veces mejores. No hay ningún misterio sobre la manera de trabajar de su intelecto. Una vez comprendido lo que ha hecho, nosotros seríamos capaces de hacerlo. Es diferente con los mágicos. Están, utilizando la jerga matemática, en nuestro complementario ortogonal y la forma en que su espíritu trabaja es a todas luces incomprensible. Incluso después de haber comprendido lo que han hecho, el procedimiento por el que lo han realizado queda completamente oculto. Raras veces o nunca tienen alumnos porque no pueden tener émulos y debe ser terriblemente frustrante para un espíritu joven y brillante medirse con los caminos misteriosos por los que atraviesa el cerebro de un mago. (p. XXV).

Otra noción metodológica general es la de 'intuición'. Independientemente del múltiple manejo que desde Plotino y los escolásticos hasta Kant y los actuales lógicos y matemáticos ha tenido este término, en las CE resulta importante en cuanto método de aproximación directa al objeto, sin mediación de otros conocimientos ni de otras experiencias ni de otros sujetos y aún sin mediación de las mismas apariencias empíricas o singulares que rodean al objeto. Con esta noción salta una vez más a la vista, entre otras cosas que por ahora omitimos, la inexistencia o, al menos, la incomunicabilidad de secuencias o rutinas operativas en la producción de conocimientos, ya que el mismo concepto de 'conocimiento directo e inmediato' contradice la definición de 'método'. En con-

secuencia, quedaría eliminada la clásica idea de *contexto de justificación*, lo que significaría que el investigador queda eximido de rendir cuentas de los pasos de su propia actividad.

Fascinación retórica y Ciencias del Espiritu

En este trabajo el término *Retórica* no se utiliza únicamente en un cierto sentido clásico de *arte de la argumentación* ni de *persuasión mediante el discurso*. Más allá, se refiere también a la predilección por las palabras en sí mismas, en cuanto recurso dotado de posibilidades propias e independientes del significado referencial (más adelante llegaremos a una descripción menos ambigua). Por eso se eligió aquí la expresión «Fascinación Retórica», para significar, por un lado, una intersección entre poética y retórica, propiamente dicha, y, por otro, un carácter de tendencia variable.

La característica más general de la fascinación retórica es su proyección hacia el ámbito anímico o hacia la esfera emocional en atención a una especie de *deleite* de la construcción lingüística. Se busca impactar el ánimo y ganar actitudes, pero no sólo a través de la apelación a los mundos vivenciales o emotivos, sino también a través de las posibilidades estéticas de la palabra en sí misma. Para profundizar en el sentido de la fascinación retórica, conviene establecer algunos puntos de referencia.

Un primer punto de referencia está en el concepto general de 'significado elemental' o 'significado básico' de las expresiones lingüísticas. Barthes (1973) utilizó la expresión "Grado Cero" para referirse al mínimo nivel de elaboración de un texto, tal que sea capaz de producir un determinado significado, suponiendo que, por encima de ese grado cero, el texto es susceptible de ser revestido con mecanismos lingüísticos que ya no añaden mucho al significado básico, pero que cumplen funciones estéticas y psicológicas. Moles (1976), por ejemplo, desde la perspectiva de las teorías de la información, distingue entre "información semántica" e "información estética", precisando que

La Información Semántica es traducible con exactitud a una lengua extranjera, por ejemplo, ya que posee características propias, símbolos y leyes pertenecientes a una lógica universal común a todas las lenguas; de manera más general, puede decirse que es conmutable de un canal al otro: la misma cantidad de información puede transmitirse a un individuo mediante el canal escrito, la palabra, la radio o la imagen (una orden militar, un esquema de conexiones eléctricas, las instrucciones en caso de incendio, una partitura musical, etc.). La información semántica tiene, pues, en general, un carácter puramente utilitario, pero sobre todo lógico, adhiriéndose al acto y a la significación, al estadio del lenguaje que obedece a las leyes de la lógica universal: es una logística por cuanto sus reglas, sus símbolos, son aceptados universalmente por todos los receptores del mensaje.

La Información Estética (es, en cambio,) intraducible y se refiere, en vez de a un repertorio universal, al repertorio de conocimientos comunes a emisor y receptor (...) y determina, en realidad, estados interiores de los que sólo son objetivamente criticables sus repercusiones, al menos en los casos típicos. (Pp. 217-219).

Desde la perspectiva de las teorías lingüísticas de la traducción, y en relación con el concepto de 'límites de la traducibilidad', se puede hacer referencia a esta misma distinción mediante los conceptos de 'traducción' y 'transferencia', considerando que la información semántica es 'traducible', mientras que la información estética es sólo 'transferible', bajo ciertas condiciones (se habla, además, de traducibilidad 'lingüística' y traducibilidad 'cultural', así, por ejemplo, Catford, 1970:164: "Lo que parece ser un problema totalmente diferente surge cuando un rasgo situacional, funcionalmente relevante para el texto LO -o lenguaje original- no existe en la cultura de la que LT -o lenguaje traducido- es parte").

Desde la perspectiva de las teorías lógico-lingüísticas, es célebre la distinción de Frege (1971) entre "Referencia" y "Sentido": dos expresiones como, por ejemplo, *el lucero vespertino* y *el lucero del alba* tienen una misma 'referencia', pero distinto 'sentido'. Más corriente aún es la antigua diferencia entre 'Denotación' y 'Connotación' lo 'denotativo'

corresponde al significado primario original de las expresiones, desde un punto de vista universalmente intersubjetivo e independiente de las variaciones situacionales (lo que arriba vimos como 'información semántica'); lo 'connotativo', en cambio, corresponde a los efectos o resonancias de 'sentido', a los significados secundarios que actúan por encima del 'grado cero' y que funcionan como matizadores o filtros estético-psicológicos dependientes de una cierta situación contextual (y que, por tanto, sólo son entendibles si se conocen las presuposiciones típicas de dicha situación).

En esta misma perspectiva es también conocida, y particularmente útil, la distinción de Bühler (1967) entre las siguientes funciones del lenguaje: la "representativa", orientada a informar, describir y explicar; la "apelativa", orientada a producir efectos de acción en el oyente; y la "expresiva", orientada a manifestar las vivencias internas del hablante.

Así, pues, el concepto de 'Fascinación Retórica' puede entenderse en relación con los anteriores puntos de referencia. Se trata de una tendencia a saltar desde el plano denotativo hacia el plano connotativo del discurso, desde el plano de la información semántica hacia el de la información estética, de los significados referenciales a los efectos de sentido y desde la función representativa hasta las funciones apelativa y expresiva. Dado que se trata de una tendencia a saltar de uno a otro plano, en los trabajos producidos dentro de las CE habrá casos extremos en que el plano denotativo o referencial es escasamente mantenido, mientras que el plano retórico es permanentemente trabajado; habrá también otros casos en que los saltos de uno a otro plano son menos notorios o frecuentes. Los casos fuertes de texto retórico parecen obedecer a aquella descripción de Popper (1992:86):

La receta es: tautologías y trivialidades aderezadas con paradójicos absurdos. Otra receta es: póngase a escribir cualquier pomposidad escasamente comprensible y añada trivialidades de vez en cuando. Esto lo disfrutará aquel lector que se sienta halagado por encontrar en un libro tan 'profundo' las ideas que él ya había tenido alguna vez.

He aquí un ejemplo, tomado de una "Terminología Científico-Social", en que se intentan definir los conceptos (matemáticos, por cierto) de 'finito', 'infinito' y 'transfinito' (en Reyes, 1988: 422):

El pensar de la transfinitud es un pensar de reconciliación que abandonando el sueño -pesadilla- de las totalidades (...) asume la belleza de una tragicidad sagrada: ese luminoso temor de los seres emergiendo un segundo -un etemo- antes de desaparecer. Esa alteridad del diferir sin fin en que se estremece lo mismo sin ser nunca aún. Esa gracia gratuita de lo que brota y se oculta en quiebras de plenitud, en destellos de persistencia y variación rumorosa... muriendo en resurrecciones multidimensionales, sin necesidad de cambiar de mundo. Esa complejidad caleidoscópica de las implicaciones mágicas, de las razones danzando transparencias diamantinas... esas geometrías, esas arquitecturas musicales... ligereza grávida... risa... Somos en el vértice abismático de un despliegue de belleza: el de los concretos inagotables del ser, del tiempo.

El siguiente es otro ejemplo, bastante menos retórico-estético que el que se acaba de transcribir, pero donde igualmente se nota el deleite en las palabras (el fragmento está tomado de una disertación titulada "la crisis de la postmodernidad", precisamente uno de los temas preferidos dentro del actual desarrollo de las CE):

Finalmente, nos encontraríamos en una situación en la que se carece de fundamento para todo, tanto para el "más allá" como para el "más acá". Es el comienzo de una crisis profunda, insoportable y en la que cada parcela del mundo puede ser considerada como lugar suficiente, paso provisional que en la misma provisionalidad se agota.

(...)

El posmoderno rompe, realmente, con el lazo invisible y poderoso que hasta el momento seguía atando la metafísica teológica. Por eso no quiere llenar vacío alguno.

Por eso no busca un terreno firme, una epistemología que le sitúe en una zona desde donde, recostado, pueda entender el mundo. Esté a gusto o no, acepta ese destino. Sólo desde el reconocimiento de una nada real puede relativizar sus ideas y acciones y entender a los otros como seres, que al relativizar recíprocamente sus ideas y opciones, no coinciden con las suyas. Se entiende, por eso, en la diferencia.

(En Reyes, 1988: 644-645)

En general, podemos decir que la *fascinación retórica* cumple una doble función: primero, la de persuadir, pero no por la vía de las argumentaciones o razonamientos, sino por la vía de las emociones, vivencias y estados anímicos; la segunda función es la de crear sensaciones estéticas o de deleite (con lo cual se sugiere una notoria intersección entre poética y retórica). Aunque la segunda de estas funciones suele estar, a su vez, al servicio de la primera, ambas en general remiten no a la esfera del intelecto o de la cognición, sino a la esfera del ánimo, del apasionamiento. Según Cicerón (calcando a Aristóteles), las funciones de la Retórica consisten en "docere", "delectare" y "movere". Racine, en su prefacio a Berenice, privilegia estas dos últimas cuando dice: "La regla principal consiste en agrandar y en conmover. Las demás no están hechas más que para llegar a la primera" (ver Colin, 1985: 337).

En este mismo sentido se orienta la siguiente observación de Aristóteles en su *Poética*, (versión de Emecé, Buenos Aires, p. 74):

El temor y la misercordia pueden producirse por efectos del espectáculo, como también provenir de la misma composición de las acciones, lo cual es sin duda preferible y propio de un mejor poeta. La fábula debe estar compuesta de tal modo que quien escucha el relato de las acciones que se producen, aún sin verlas, se estremezca y sienta conmiseración por lo que sucede.

Y, más adelante (ib. p. 88): "El arte de la Poesía es, pues, propio de los que se encuentran exaltados o de los ingeniosos; éstos son aptos para imaginar; aquéllos, propensos al éxtasis poético".

Ahora bien, ¿en qué sentido podemos decir que el concepto de Fascinación Retórica es consistente con los postulados básicos de las CE o que de estos postulados se deriva lógicamente una actitud y una práctica orientadas a la fascinación retórica?

En primer lugar, por el hecho de que en las CE se privilegian los estados vivenciales, anímicos, y no los estados cognitivos o intelectuales (recuérdese la cita de Dilthey, arriba), del mismo modo en que la fascinación retórica se orienta a la esfera de la sensibilidad y no a la de las argumentaciones o razonamientos.

En segundo lugar, porque, como se vio arriba, los objetos de estudio de las CE no son las realidades externas sino las interioridades del sujeto, del mismo modo en que la fascinación retórica desecha los planos *denotativos* (referenciales, o sea, adscritos a la realidad externa) o los niveles *semánticos*, para centrarse en los niveles *estéticos*, *connotativos* o de *sentido*: dado que el interés básico de las CE está en la propia conciencia individual (autognosis, psicognosis, captación de las esencias, idealidades, etc.) y no en los hechos materiales, consecuentemente su lenguaje específico se orientará también hacia las formas interpretativas o de sentido y no hacia las formas referenciales o denotativas, lo que antes se mencionó como *información semántica*.

En tercer lugar, la fascinación retórica es consistente con los postulados de las CE porque éstas, al afirmar la inefabilidad de sus métodos u operaciones de descubrimiento, al negarse a una explicación inequívoca de sus procedimientos de búsqueda (al rechazar todo *contexto de justificación*), se ven obligadas, consecuentemente, y como se dijo arriba, "a saltar desde el plano denotativo hacia el plano connotativo del discurso, desde el plano de la información semántica hacia el de la información estética, de los significados referenciales a los efectos de sentido y desde la función representativa hasta las funciones apelativa y expresiva".

No es pues casual el que 'fascinación retórica' y CE vayan indisolublemente vinculadas entre sí. Se trata de un nexo lógico entre sus postulados conceptuales y los lenguajes en que tales postulados pueden ser llevados a la práctica.

Pensamiento Mágico y Ciencias del Espíritu

En general, el pensamiento mágico consiste en transitar injustificadamente entre el plano de lo que se concibe, se percibe o se siente y el plano de lo que es o de lo que ocurre efectivamente en el mundo físico. Se trata, en un cierto sentido, de una contradicción al famoso refrán "del dicho al hecho hay mucho trecho", especialmente si cambiamos lo "dicho" por lo "pensado", lo "imaginado", lo "percibido" o lo "sentido".

San Anselmo, uno de los Padres de la Iglesia, que vivió en el siglo XI, místico y defensor de los estados de conciencia por encima de los estados de cognición, elaboró, en el capítulo 2 de su *Proslogium* lo que se llamó la "prueba ontológica de la existencia de Dios", que es una de las mejores muestras del tránsito injustificado entre la esfera de los pensamientos y la esfera de los hechos:

Ciertamente, no puede encontrarse sólo en el entendimiento aquello con respecto a lo cual no pueda pensarse algo mayor. Si se encontrara sólo en el entendimiento, se podría pensar que estuviera además en la realidad y, por tanto, que fuera mayor. Si, por tanto, aquello mayor del cual no es posible pensar otro se encontrara sólo en el entendimiento, aquello de lo cual no puede pensarse otro mayor sería algo de lo que se puede pensar una cosa mayor. Pero esto es, ciertamente, imposible. Por lo tanto, es indudable que aquello de lo cual no puede pensarse algo superior existe tanto en el entendimiento como en la realidad.

Dicho de modo más breve: Dios es aquel Ser mayor del cual no podemos pensar otro; si este Ser no existiera, ya no sería aquél ser mayor del cual no es posible pensar otro (puesto que carecería de existencia); es decir, cabría entonces pensar otro ser aún más perfecto, dotado de existencia. Por tanto; Dios existe efectivamente.

Dentro de esa definición en círculo, salta a la vista el tránsito ilícito entre el plano de lo que se piensa y el plano de lo que ocurre. A

partir de las premisas i) y ii):

- i) *imagino (o pienso) a un ser mayor que cualquier otro ser posible*
- ii) *un ser mayor que cualquier otro debe estar dotado de existencia,*

la única conclusión válida es algo así como *imagino que existe un ser de ese tipo* o cualquier otra proposición encabezada por el funtor epistémico '*imagino*' o '*pienso*' (que es el funtor de la primera premisa), pero jamás es válida una conclusión que salga fuera de los alcances de ese funtor para convertirse en una proposición referencial sobre el mundo externo, tal como *existe ese tipo de ser* (que es precisamente la conclusión de San Anselmo).

Pasar del plano de lo que se piensa al de lo que ocurre, sin validar ese tránsito, viene a ser un caso análogo, *mutatis mutandis*, al de la "función imaginativa" en la primera de las fases de desarrollo psicolingüístico (Halliday, 1975) o al de la etapa preoperatoria piagetiana, en que el niño *confunde* el signo o la idea con la realidad equivalente.

Y es en este sentido en que el pensamiento mágico se diferencia de las conjeturas y de las teorías, que también constituyen un tránsito entre lo que se piensa y lo que ocurre en la realidad. Mientras las conjeturas y las teorías tienen carácter de tentativa, se guían por ensayo y error y se someten a prueba o justificación canónica, en el pensamiento mágico ese tránsito entre ambos planos es gratuito, espontáneo, inmediato y opera dentro del deslizamiento de una lógica *epistémica* a una lógica *referencial* (o *básica*). Aquí el salto de uno a otro plano es efectivo, definitivo e independiente de prueba, mientras que en la conjetura y en las teorías depende de su comportamiento dentro de un esquema refutativo condicional ($p \rightarrow q$, donde se trata de encontrar $\sim q$ para falsear p) y dentro de una secuencia explícita (claramente comunicable o transmisible) de operaciones de validación.

En sus estructuras aparentes o superficiales, el pensamiento mágico tiene, por lo menos, una versión positiva y otra negativa, siempre en un tránsito de lo subjetivo a lo objetivo. Positivamente, el deslizamiento ocurre desde una construcción de pensamiento, pasando a menudo

por una construcción de lenguaje, hasta la convicción de que es real, es decir, una entidad mental y/o una entidad lingüística generan una entidad factual, en una particular modalidad de *modus ponens* (nótese que no discutimos si esa entidad factual existe realmente, o sea, no se trata sólo de la oposición idealismo/realismo; lo que se quiere hacer notar es la gratuidad o independencia de prueba, la espontaneidad y la inmediatez en ese deslizamiento de lo subjetivo a lo objetivo). Ejemplos ilustrativos, además del citado caso de San Anselmo, son los casos de "Autoinstrucción", "Autoaprendizaje" y "Aprender a Aprender", construcciones lingüísticas cuya invalidez y contradictoriedad interna han sido demostradas (ver Padrón, 1995: 12-13, y Padrón, 1996: 208-209), pero que en ciertos medios académicos de las Ciencias Sociales siguen siendo gratuitamente consideradas como correlativas a entidades reales.

En su versión negativa, siempre en un tránsito gratuito y espontáneo desde lo subjetivo hasta lo objetivo, el pensamiento mágico maneja un deslizamiento desde la no percepción de lo factual hacia su correlativa negación en el plano conceptual. Mientras la versión positiva pasa de una afirmación epistémica a una afirmación ontológica, la versión negativa pasa de una negación epistémica a una negación ontológica, en una particular modalidad de *modus tollens*.

Aparte de la clásica metáfora del avestruz (con su cabeza metida en el hueco, una vez que deja de ver a sus perseguidores, concluye que éstos no existen) y aparte de la ya citada expresión "un libro no es un libro hasta que no haya alguien que lo lea", una de las mejores ilustraciones, tanto del pensamiento mágico negativo como de sus diferencias con el positivo, nos la ofrece el poeta Antonio Machado ("Proverbios y Cantares", en *Nuevas Canciones*), quien agudamente se da cuenta de que

*El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas:
es ojo porque te ve.
(...)
En mi soledad
he visto cosas muy claras,
que no son verdad.*

En realidad, ambas versiones parecen generarse a partir de la excesiva preferencia por el punto de vista del yo, no sólo frente al punto de vista del objeto, sino sobre todo frente al punto de vista de los otros (lo intersubjetivo). Para el pensamiento mágico es más importante el sujeto que los objetos. Incluso, el mundo de los objetos queda supeditado a las condiciones del sujeto (éste pone o quita, afirma o niega, siempre transitando gratuitamente desde lo mental hasta lo fáctico). Y, dado que los demás posibles sujetos (sus congéneres) llegan a constituir también fuentes de percepción y conocimiento, entonces también éstos desaparecen en cuanto *sujetos alternativos*, convirtiéndose así en objetos, supeditados a las mismas condiciones de percepción que el sujeto establece para el mundo de los objetos. Pasa entonces a ser ya el *sujeto único*, conforme a los mismos rasgos de egocentrismo que atribuye Piaget a la etapa preoperatoria. Es por eso que el pensamiento mágico niega, en última instancia, al *sujeto alternativo*. En efecto, si *esse est percipi*, si un libro no es un libro hasta que no haya alguien que lo lea y si el ojo que ves es ojo porque lo ves y no porque te ve, entonces también, del mismo modo, nadie habla mientras yo no escuche ni los demás existen por sí mismos, sino en la medida en que existan para mí.

Además de la preeminencia del yo, otro factor a partir del cual suelen generarse las dos versiones del pensamiento mágico es el lenguaje. En general para todos los humanos, tal como quedó formulado en la célebre hipótesis Sapir-Whorf, mente y palabra interactúan con respecto a un efecto significativo sobre la descripción de la realidad, de modo que:

We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds—and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way—an agreement that holds through our speech community and is codified in the patterns of our language. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, but its terms are absolutely obligatory;

we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees¹. (Whorf, 1956: 213-214)

Esta hipótesis, generalmente admitida hoy en día aunque sólo sea en formas menos fuertes, alude a lo que se ha llamado *relativismo lingüístico*, en el sentido de que las posibilidades de una percepción estrictamente objetiva del mundo circundante tienden a decrecer en virtud de la mediación de las estructuras de lenguaje. Sin embargo, hay otros dos hechos que compensan este relativismo, frenando sus efectos de tipo *Torre de Babel*: uno es la existencia de *universales lingüísticos* (ver, por ejemplo, Chomsky, 1968), es decir, de estructuras comunes a todo ser humano (de carácter innato, según muchos), tales que hacen posible, entre otras cosas, el aprendizaje rápido y fácil de una lengua por cualquier niño o adulto y tales que explican la existencia de elementos comunes en todas las lenguas, incluso aquéllas que puedan haber estado segregadas de cualesquiera otras lenguas y de cualesquiera otras culturas (el caso de las relaciones entre el inglés y el navaho es uno de los más ilustrativos). El otro hecho equilibrador de ese relativismo lingüístico es el esfuerzo que realiza el ser humano por superar las barreras que el lenguaje pueda interponer entre las estructuras del mundo externo y los procesos de percepción y representación del mismo. Una primera clase de ejemplos de este esfuerzo está en la historia de la ciencia y de los lenguajes científicos, especialmente en lo que concierne a análisis, instrumentación, observación, control de datos, etc. Otra clase de ejemplos está en la historia de la búsqueda de identidades grupales (locales, regionales, nacionales, continentales...), de cohesión de grupos y colec-

¹ Segmentamos la naturaleza en cortes razados según nuestras lenguas maternas. Las categorías y tipos que aislamos del mundo de los fenómenos no son hallazgos que estén ahí, de cara al observador, sino que, al contrario, el mundo se presenta en un flujo caleidoscópico de impresiones que han de ser organizadas por nuestras mentes—esto significa, en gran parte: por los sistemas lingüísticos de nuestras mentes. Seccionamos la naturaleza, la organizamos en conceptos y les adscribimos significados, en gran medida porque somos partes de un acuerdo para organizarla de ese modo, acuerdo que se sostiene en la comunidad lingüística y resulta codificado según los patrones de nuestro lenguaje. Tal acuerdo es, desde luego, implícito y tácito, pero sus términos son absolutamente obligatorios. No podemos hablar, en absoluto, sino suscribiéndonos a la organización y clasificación de datos que el acuerdo prescribe (Trad. propia)

tividades, especialmente en lo que atañe a formas de acuerdo, negociación, solución de conflictos e incompatibilidades, etc. Dice Bross (1973: 213-221):

*It has taken hundreds of years and millions of dissections to build up the detailed and accurate picture of the structure of the human body that enable's the surgeon to know where to cut. A highly specialized sublanguage has evolved for the sole purpose of describing this structure. The surgeon has to learn this jargon of anatomy before the anatomical facts could be effectively transmitted to him. Thus, underlying the "effective action" of the surgeon, is an "effective language"*².

Pues bien, pareciera que el pensamiento mágico estuviera más orientado al relativismo lingüístico que a estos otros dos factores de compensación que se acaban de exponer. Pareciera ser especialmente sensible a la incidencia de las estructuras de lenguaje sobre las estructuras de pensamiento, a despecho de las formas lingüísticas universales y, sobre todo, a despecho de la actividad inquisitiva y analítica que está basada en la razón socializada.

Tal vez ésa es la explicación de la correspondencia significativa que se puede observar entre pensamiento mágico y lenguaje individualizado, con las mismas características de la *fascinación retórica*. En efecto, ésta se caracteriza por su escaso o nulo alcance intersubjetivo y, en cambio, por su alto grado de vinculación al 'autor', a la singularidad de visión y a la libertad subjetiva. En circunstancias normales, nadie suele preguntarse, por ejemplo, quién es el autor de un instructivo o manual de uso de un equipo; pero las piezas retóricas, en cambio, resultan prácticamente incomprensibles si no se relacionan con su autor. Como dijo François Jacob:

² Ha tomado cientos de años y millones de disecciones construir aquella imagen detallada y precisa de la estructura del cuerpo humano que permite al cirujano saber dónde cortar. Para el solo propósito de describir esa estructura ha surgido todo un sublenguaje altamente especializado. El cirujano tiene que aprender primero esta jerga de anatomía, antes de que los mismos hechos anatómicos le puedan ser transmitidos. De ese modo, por debajo de la "acción efectiva", existe un "lenguaje efectivo. (Trad. propia)

El autor de una obra es único, irremplazable. El de un descubrimiento, intercambiable. Sin Flaubert no existiría Madame Bovary. Sin Mozart tampoco La Flauta Mágica. Por el contrario, si un descubrimiento no hubiera sido hecho por el profesor A, lo hubiera sido por el doctor B. Hasta por C o incluso por D. (Citado por Brezinski, 1993: 21).

Así, pues, el pensamiento mágico y la fascinación retórica parecen totalmente consistentes entre sí. Al excluir al *sujeto alternativo* y magnificar al *sujeto único*, se excluyen también los lenguajes socializados y se enfatizan los lenguajes individuales.

Ahora bien, ¿en qué sentido el pensamiento mágico se deriva de los mismos postulados de las CE? Apartando el hecho de que éstas van asociadas a la fascinación retórica (como se vio en la sección anterior) y ésta, a su vez, al pensamiento mágico (como se acaba de ver), tenemos las siguientes correspondencias.

Primero, está la preferencia por el punto de vista del *yo*, que en el pensamiento mágico se traduce en egocentrismo, aniquilación del *sujeto alternativo* y énfasis en el *sujeto único*, mientras que en las CE se revela, entre otras cosas, en los conceptos de *comprensión* y de *intuición*. No hay *intuiciones* socializadas. La *intuición*, enmarcada en contextos tales como misticismo, iluminismo, arte, etc., es propia y específica de la conciencia individual. Aun cuando el *contenido de una intuición* pueda ser transferido a grandes masas (como en el caso de las religiones), el acto intuitivo en sí mismo es totalmente personalizado, centrado en el yo e inaccesible a los demás.

En lo que concierne a la *comprensión*, aun la forma sintáctica de la palabra está limitada a sólo dos valencias o puntos de enlace: el sujeto que comprende y el objeto que es comprendido. No caben más puntos de enlace sintáctico, a diferencia de la *explicación*, cuya forma sintáctica implica no sólo al sujeto que explica y al objeto que es explicado, sino adicionalmente a los demás sujetos a quienes se les explica (los destinatarios o beneficiarios de la explicación). La comprensión, al menos desde el punto de vista de su estructura formal de lenguaje, remite a una unión excluyente entre quien comprende y la cosa que es comprendida. La asimetría de ese concepto con respecto al concepto de *explicación* es evidente.

En segundo término, los postulados de las CE prevén como objeto de conocimiento no las realidades empíricas tal como están dadas, sino las significaciones tal como surgen en los estados de conciencia. Pero dichas significaciones se derivan de la interacción del sujeto con el mundo externo, con lo cual los límites entre el plano de lo subjetivo o mental y el plano de lo objetivo o fáctico se hacen sumamente borrosos y ambiguos (recordemos la cita de Dilthey, transcrita antes: "*nunca como conceptos universalmente válidos, sino siempre como experiencias vivas, que brotan de la profundidad de su esencia entera*").

No hay garantías de que una entidad cualquiera que aparezca en los estados de conciencia sea correlativa a un objeto físico y de que no sea más bien un producto puro y exclusivo de la imaginación, de una disfunción del pensamiento o de una revelación divina. Ésta es precisamente la óptica desde la cual no podemos decidir cuál es la verdadera realidad: la del demente, el alucinador, el soñador, etc. o, en cambio, la del cuerdo y la que ve la mayoría de las personas puestas bajo esas mismas circunstancias. Es también desde esa óptica desde donde resulta imposible evaluar el razonamiento de San Anselmo, ya que, por otra parte, las reglas lógicas no cuentan (recordemos la anterior cita de Adorno: *la dialéctica no es un método independiente de su objeto, la misma no puede, a diferencia del sistema deductivo, ser representada en sí misma. No accede al criterio de definición por que, en cambio, ella critica ese criterio mismo*) y son precisamente las reglas lógicas lo único de lo que disponemos para evaluar ese argumento (véase, por cierto, el rechazo que hace Seiffert, 1977, a la lógica). Así, pues, en las CE queda totalmente abierto el camino para los deslizamientos espontáneos y gratuitos desde el plano de lo subjetivo hacia el plano de lo objetivo, que es justamente la caracterización del pensamiento mágico. De ese modo, a la imagen del pensador y del científico se opone la imagen del gurú, del místico y del iluminado.

En tercer lugar, y con esto la anterior coincidencia entre CE y pensamiento mágico se hace más resaltante, los postulados de la CE eximen al sujeto cognoscente de cualquier justificación de sus operaciones de cognición por el hecho de que éstas resultan inefables e intransmisibles, tal como se deriva del mismo concepto de intuición en el sentido de 'captación salvaje'. No olvidemos la cita de Seiffert, arriba:

'(...) la auténtica fortaleza del método fenomenológico está en el NIVEL INDIVIDUAL de los que lo aplican (amplitud de experiencia o de inteligencia o ambas cosas a la vez) (...) AÚN CUANDO NO SEAN ESTANDARDIZABLES (sic) NI, POR TANTO, ACCESIBLES A CUALQUIER INVESTIGADOR SOCIAL". Según este postulado, el único criterio de validación está en la "amplitud de experiencia y/o de inteligencia" del sujeto cognoscente, lo cual implica, entre otras cosas tal vez banales (como, por ejemplo, que los jóvenes no pueden investigar porque carecen de experiencia y porque tal método no es "accesible a cualquier investigador social"), que tenemos que recurrir al principio *ex auctoritate*, denunciado como falaz desde la época de los antiguos griegos y según el cual el que más sabe es quien tiene la razón.

El otro método de validación es la *empatía* (el término "consenso", divulgado más recientemente, no pasa de ser un eufemismo que disimula el carácter emocional de las coincidencias empáticas), según la cual, según la anterior cita de Seiffert, "el lector EXPERIMENTADO Y COMPETENTE" (vuelta al principio *ex auctoritate*) asiente con el sabio "en una IMPRESIÓN" del tipo "sí; es así", comprobándose de ese modo "hermenéuticamente, la contundencia de lo dicho en su propia experiencia de vida". Cabe preguntarse si esa misma impresión del tipo "sí; es así" no fue la misma que millones de alemanes dieron a Hitler como respuesta ingenua y si, consecuentemente, no fue ésa también una interpretación "hermenéutica". Realmente, la diferencia entre el fenómeno nazi y el "sí; es así" de las CE no aparece por ningún lado, a menos que Seiffert haya olvidado alguna explicación específica.

En síntesis, también en las CE, así como en el pensamiento mágico, tiene lugar el deslizamiento entre los planos subjetivo y objetivo y dicho deslizamiento es, además, gratuito, espontáneo e inmediato.

Comentarios Finales

1. Los postulados básicos o tesis de cualquier enfoque epistemológico se obtienen de aquellos autores que proponen, sistematizan y difunden el enfoque en cuestión. Por tanto, un análisis de los enfoques epistemológicos en general puede obtenerse a partir de los postulados o tesis expuestos en los textos de sus autores más representativos.

Lo que se intentó hacer en este papel de trabajo fue precisamente revisar a los autores más representativos del enfoque asociado a la expresión "Ciencias del Espíritu", sintetizar sus planteamientos centrales, derivar ciertas consecuencias y mostrar cómo esas consecuencias son consistentes con los rasgos de dos tendencias particulares que aquí se han llamado "Fascinación Retórica" y "Pensamiento Mágico".

A partir del señalamiento de esas consistencias se cuenta con más datos para evaluar la eficiencia y/o conveniencia de las investigaciones que en Ciencias Sociales se adhieran a ese enfoque epistemológico.

2. La credibilidad y adecuación de lo expuesto en este papel de trabajo depende de que:

- i) Los autores elegidos como fuentes de análisis sean verdaderamente representativos del enfoque en referencia.
- ii) Se hayan identificado sus planteamientos más relevantes y pertinentes y éstos hayan sido expuestos e interpretados fielmente.
- iii) La derivación de consecuencias a partir de esos planteamientos haya sido válida
- iv) La identificación de los rasgos asociados a las tendencias de fascinación retórica y pensamiento mágico haya sido adecuada.

Aunque es posible lograr mayor rigurosidad en estas cuatro condiciones, especialmente si se recurre a artificios simbólicos y a una organización textual formalizada, lo aquí presentado puede servir para una primera instancia de crítica y como insumo para una profundización más rigurosa.

Lo que, en cambio, no afecta la credibilidad y adecuación de estas ideas es, por una parte, el hecho reconocido plenamente de que muchos otros autores no representativos y aun muchos investigadores adheridos al enfoque de las CE disienten de los más críticos de estos planteamientos originales y mantienen posiciones menos radicales o más alejadas de las tendencias retóricas y mágicas. Efectivamente, dentro del enfoque de las CE hay autores e investigadores que propician una mayor cercanía con los estándares de crítica e intersubjetividad de la llamada 'ciencia normal'. Sin embargo, aun no parecen haber madurado

uniforme y suficientemente tales reelaboraciones al punto de que puedan ser analizadas de modo tan compacto como puede hacerse con los autores originales.

Por otra parte, tampoco afecta la credibilidad o adecuación de esta exposición el carácter polémico de los planteamientos y críticas aquí presentadas. Este comentario viene al caso porque en situaciones de debate a menudo se esgrimen argumentos de inelegancia, descortesía o falta de benignidad, etc., los cuales desplazan la crítica y la discusión de fondo. Aunque es cierto que las controversias deben velar por el respeto y la tolerancia, también es cierto que las mismas requieren amplia libertad de expresión y, sobre todo, que los argumentos no deben desplazarse desde la esfera de los contenidos hacia la esfera de la formalidad. En todo caso, ambas cosas deberían discutirse por separado.

3. Las consistencias encontradas entre CE, por un lado, y retórica y magia, por otro, son de tal peso sobre la fiabilidad de las investigaciones sociales en relación con las necesidades de desarrollo de una sociedad como la nuestra (y con las exigencias de las tomas de decisión a las que responden dichas investigaciones), que los planteamientos del enfoque asociado a CE, al menos en las tesis de los autores aquí analizados, parecen inconvenientes y contraproducentes.

Lo más que podría aceptarse de tales planteamientos es su posible eficiencia para el manejo de los hechos de conocimiento ordinario en situaciones cotidianas, en cuyo caso no deberíamos trasladarlos al ámbito de la 'ciencia' ni de la 'investigación' sociales sino, tal vez, al ámbito de las relaciones humanas y de los manejos interpersonales, como de hecho ha ocurrido en las áreas de terapia individual y grupal, dinámica organizacional, etc. De hecho, no es posible dejar de reconocer los méritos de ese enfoque en numerosas actividades orientadas a objetivos familiares, institucionales, vecinales, comunitarios, gremiales y políticos. La dificultad está en los criterios de validación y en sus contextos de justificación, dificultad que podría traducirse en dos clases de pregunta:

- i) ¿cómo podemos distinguir entre un "sí, es así" a Cristo, por ejemplo, y un "sí, es así" a Hitler o a otra intuición de este último tipo? La

dificultad es importante, porque, a lo largo de la historia, las empatías, introspecciones, revelaciones, corazonadas, etc. han conducido tanto a ideales hermosos como a desastres. Tanto las guerras liberadoras y emancipadoras como las persecuciones y los proyectos siniestros han apelado a la conciencia y a los estados de ánimo. Realmente, los criterios de discriminación y justificación parecen irrenunciables.

ii) ¿qué rasgos distinguen a un investigador social de un luchador, un líder, un profeta, un misionero..., o un iluminado? Lo menos que podemos exigir a las CE es que, o bien declaren expresamente que no existen tales diferencias, o bien que señalen dónde están los límites.

Referencias Bibliográficas

- Adorno et Al. (1976): *The Positivist Dispute in German Sociology*. New York: Harper Torchbooks
- Ayer, A. (1983): *La Filosofía del Siglo XX*. Barcelona: Crítica
- Barthes, R. (1973): *El Grado Cero de la Escritura*. Madrid: Siglo XXI.
- Brezinski, C. (1993): *El Oficio de Investigador*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Bross, I. (1973): "Languages in Cancer Research", en Murphy, G., Pressman, D & Mirand, E. (Eds.): *Perspectives in Cancer Research and Treatment*. New York: Alan Liss.
- Bühler, K. (1967): *Teoría del Lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Catford, J. (1970): *Una Teoría Lingüística de la Traducción*. Caracas: UCV.
- Chomsky, N. (1968): *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Colin, J-P. (1985): "Lingüística y Literatura", en Pottier, B. (dir): *El Lenguaje*. Bilbao: Mensajero.
- Dilthey, W. (1944): *El Mundo Histórico, Obras, VII*. México: FCE.
- _____ (1949): *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. México: FCE.
- Ferrater, J. (1986): *Diccionario de Grandes Filósofos*. Madrid: Alianza.
- Frege, G. (1971): «*Sobre Sentido y Referencia*», en Estudios sobre Semántica. Barcelona: Ariel.
- Halliday, M. (1975): *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Hegel, G. W. F. (1971): *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. México: Porrúa.
- Hempel, C. (1979): "Selección de una Teoría en la Ciencia: Perspectivas Analíticas vs Pragmáticas", en Balibar et al.: *La Filosofía y las Revoluciones Científicas*. México: Grijalbo.
- Husserl, E. (1962): *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: FCE
- Kac, M. (1987): *Enigmas of Chance*. Berkeley: Univ. Of California Press.
- Kuhn, T. (1976): *El Cambio de Teoría como Cambio de Estructura*, en Teorema, VII:2, pp. 141-165
- Moles, A. (1976): *Teoría de la Información y Percepción Estética*. Madrid: Júcar.
- Padrón, J. (1992): *Aspectos diferenciales de la Investigación Educativa*. Caracas: USR.
- _____ (1995): «Hacia un Concepto Teórico Unificado de Educación a Distancia y Educación Presencial», en *UNA-Documenta*, Año 11, Vol. 1-2, 11-18.

- _____ (1996): *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Caracas: Ediciones del Decanato de Posgrado de la USR.
- Peirce, Ch. S. (1931-1958): *Collected Papers*. 8 vols. Cambridge: Hartshorne/Weiss/Burks.
- Popper, K. (1992): "Against the Big Words", en Popper, K.: *In Search of a Better World*. London/New York: Routledge.
- Reyes, R. (1988): *Terminología Científico-Social*. Barcelona: Anthropos.
- Rosenthal, M. y Iudin, P. (1981): *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editora Política.
- Seiffert, H. (1977): *Introducción a la Teoría de la Ciencia*. Barcelona: Herder.
- Stemüller, W. (1981): *La Concepción Estructuralista de las Teorías*. Madrid: Alianza.
- Whorf, B. (1956): "Science and Linguistics", en Carroll, J. (Ed): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Narración Infantil: Condiciones de Textualidad(*)

María Nélide Pérez L.
Universidad Simón Bolívar

Resumen

Aproximarse a la determinación de las estrategias discursivas empleadas en la narración infantil es el objetivo de esta investigación. Ello implicó necesariamente evaluar la textualidad de las historias, lo que se hizo a partir de la perspectiva de Beaugrande y Dressler (1981) y, específicamente, de las condiciones que proponen. Se realizó un proceso de grabación de relatos contados por una niña, del cual se obtuvieron ocho cuentos. Se concluye que tales textos cumplen las condiciones de textualidad: coherencia, cohesión, situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad e intertextualidad.

Palabras Claves: narración infantil - textualidad

Abstract

The objective of this investigation is to approach the determination of discursive strategies employed in the infantile narration. That necessarily the evaluation of the textuality of the stories, which was made from the point of view of Beaugrande and Dressler (1981) and, specifically, of the conditions they propose. A process of recording was carried out in order to keep on tape eight stories told by a girl. As a conclusion it can be said that texts obtained have the needed conditions of textuality: coherence, cohesion, situationality, intentionality, acceptability, informativity and intertextuality.

Key Words: infantile narration - textuality

(*) Recibida enero 1999

Introducción

El presente estudio constituye un acercamiento a la determinación de las estrategias discursivas empleadas por una niña venezolana llamada Cristina, en la producción oral de textos narrativos creados por ella. La perspectiva que plantea este análisis es básicamente textual; en consecuencia, se intenta estudiar una producción cuantitativa infantil a través de la aplicación de un modelo teórico poco conocido —o al menos no desarrollado— en nuestro país: el propuesto por Beaugrande y Dressler (1981). Ello, por supuesto, no excluye la posibilidad de citar e interrelacionar ésta con otras fuentes que también estudian el hecho discursivo.

Metodología

El corpus analizado está conformado por nueve relatos orales recogidos a través de un proceso de grabación. Estos relatos, siguiendo el orden en que fueron producidos, son: (1) El gatito, la pecera y el ratoncito, (2) Llamita encantada, (3) Mi pueblo, (4) Los caballitos, (5) Los perros y los gatos, (6) Los cuatro amigos, (7) Los perritos, (8) Los animales y, (9) El pequeño leopardo. Los títulos pertenecen a la autora, quien antes de iniciar el relato indicaba el título de cada historia. Siete de los nueve relatos tienen protagonistas animales; en uno de los dos cuentos restantes —el tercero— los roles principales son ejercidos por seres humanos, lo que no impide que también aparezcan algunos animales. Tal coincidencia obedeció a las preferencias de Cristina.

La recolección del corpus se llevó a cabo por un periodo de dos años, correspondiente a los cinco y seis años de edad. A la edad de cinco años pertenecen los relatos del 1 al 4, a la de seis, del 5 al 9. En la transcripción de los textos, las pausas se indicaron con el signo + (siguiendo a Brown y Yule, 1993); la entonación interrogativa se marcó con los signos de interrogación y la exclamativa con los signos correspondientes.

Texto: Condiciones de Textualidad

"La palabra TEXTO se usa en lingüística para referirse a cualquier pasaje, hablado o escrito, de cualquier longitud que funciona como un

todo unificado."¹ En la ya clásica definición de Halliday y Hasan (1976, p. 1) subyace la noción de competencia que todo hablante/oyente tiene para producir/interpretar ese "todo unificado" como un texto y excluir de tal categoría a cualquier grupo de oraciones inconexas que no forman texto por el solo hecho de aparecer en secuencia. El texto, además, funciona como una unidad de lenguaje en uso, pero una unidad semántica que se desprende del componente textual, componente que es afectado por los componentes ideacional e interpersonal (Halliday, 1982). Por lo tanto, *hacer texto* se convierte en un proceso continuo de elección semántica, donde los significados se van realizando a medida que se va realizando también el propio texto. Halliday y Hasan consideran que el requisito principal de todo texto es tener *textura*, lo que distingue un texto de un no texto. La textura presenta dos aspectos, interno y externo, que un hablante/oyente no separa en forma consciente, pero que el lingüista debe segmentar al hacer su análisis. Por el aspecto interno se adentra en la estructura léxico-gramatical; por el aspecto externo establece relaciones entre el lenguaje y el contexto situacional. Esta textura viene dada por la relación de *cohesión* a través de la cual se estructura el texto.

Beaugrande y Dressler (ByD) lo definen en términos de *ocurrencia comunicativa*, y sostienen que un texto no comunicativo no puede ser tratado como texto. Estos autores presentan siete *estándares de textualidad* que funcionan como condición obligatoria para que un texto sea considerado como tal: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

1. Situacionalidad /Intencionalidad/Aceptabilidad

Cristina cuenta y ha contado historias desde sus primeros años. Ella sabe que contar es hilvanar una serie de acciones. Con el tiempo esas historias se han ido acercando cada vez más a los conceptos de textualidad; sus relatos se han convertido en *todos unificados* que parten de una intención, contar un cuento, y que toman progresivamente en mayor consideración la presencia de un auditorio y la cantidad de información pragmática que comparte con éste. Sus historias están determinadas por la *situacionalidad*.

¹ The word TEXT is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole.

En los primeros tiempos de esta actividad, Cristina reúne varios muñecos en semicírculo, tal como lo hace su maestra con los compañeros de clase, y, libro en mano, comienza a "leerles" un cuento que no nace de las páginas escritas del libro, y muchas veces ni siquiera de sus ilustraciones; un cuento que nace de su conocimiento del mundo y de su creatividad. Un cuento que se va haciendo a medida que se va contando, que no tiene esquemas temáticos predefinidos, más que aquellos que se corresponden con la superestructura (van Dijk, 1977, 1980; Kinstch y van Dijk, 1978) o esquema global del discurso narrativo, pero que se va entretejiendo gracias a una serie de estrategias discursivas que emplea. Cristina modela una *situación* donde ella asume el papel de *emisor* de un relato oral; como emisor tiene una *intención* que mueve su acción, contar, y escoge intencionalmente también a un *destinatario* específico, un conjunto de muñecos, la mayoría de ellos, animales, con jerarquía inferior a la suya por cuanto actúan de alumnos o de hijos. La simulación signa la actividad: Ella hace *como si* fuese la maestra, *como si* leyese el cuento, *como si*, por tanto, tal cuento tuviese existencia antes de que ella lo contase, *como si* narrase ante un auditorio con vida propia y no la que ella le insufla, un auditorio que realmente la oyese, la viese y siguiese su relato. Y todo ello porque es una situación lúdica.

Pero en una segunda etapa la situación cambia. Ahora son otros los factores que establecen las condiciones que ha de cumplir el texto para *hacerse relevante en una situación de ocurrencia* (B y D, p. 9). El saberse grabada y leer posteriormente los cuentos que crea requiere una explicación que se convierte en un propósito: hacer un libro infantil, no tan sólo de relatos, sino que contenga además otro tipo de actividades de recreación. De tal manera que se desprende de la actitud lúdica, e incluso comienza a preocuparse por los potenciales compradores del libro y el costo del mismo, además de las ilustraciones de cada historia. Sigue ejerciendo el papel de *emisor*, pero al mismo tiempo se reviste de su carácter de *autora*, de creadora de historias. En esta situación no necesita usurpar roles que no le son propios, porque no hace más que asumirse a sí misma. La *intención* que origina el acto de habla de contar es crear un libro, y para tal creación debe elaborar cuentos diversos. Los *destinatarios* escogidos en esta situación donde han cambiado las características del emisor, la intencionalidad del proceso discursivo son otros: niños reales,

de su edad pero que no presencian el proceso, a diferencia de muñecos oyentes de ficción, ahora cuenta con potenciales lectores de sus historias

La *aceptabilidad* del lector, i.e. la actitud de los receptores del texto en la comunicación, se convierte en un factor a ser tomado en cuenta dentro del proceso de textualización. Esto explica las apelaciones directas a una segunda persona que dan cierre a dos de los cuentos:

- (1) "Niños y niñas + este cuento se ha acabado y espero que ustedes también sean felices para siempre"
- (2) "Era por delante + *recuérdelo*".

"En el sentido más inmediato del término, los receptores del texto deben ACEPTAR una configuración lingüística como un texto cohesivo y coherente capaz de utilización. Como la intencionalidad, la aceptabilidad incluye un rango de tolerancia para tales discontinuidades o perturbaciones menores"² (B y D, p. 129). Ahora bien, si es cierto que el receptor permite ciertas licencias al emisor y aplica el llamado *principio de cooperación* de Grice (1975), el emisor tiende, también, a ser cooperativo cuando la pérdida de la cohesión o de la coherencia del texto no es intencional; así, en El pequeño leopardo, su autora se autocorrige, en aras de la comprensión del lector.

- (3) "Ya que el papá iba a tratar de ayudar a mamá en *la caza + a cazar + el pequeño leopardo se iba a quedar solo*"

Cristina, debido a su edad, no conoce la diferencia grafemática entre *casa* y *caza*, pero evidentemente sí la diferencia semántica, por lo que busca un nuevo término que le permita eliminar la ambigüedad de sentidos del anterior. El proceso discursivo en esta segunda situación toma mayor conciencia y, con ello, la *información pragmática* compartida con los posibles lectores adquiere mayor explicitud.

2. Intertextualidad

Baugrande y Dressler (p. 182) definen la intertextualidad como "las formas en las que la producción y recepción de un texto dado dependen

² In the most immediate sense of the term, text receivers must ACCEPT a language configuration as a cohesive and coherent text capable of utilization."

del conocimiento que de otros textos tienen los participantes."³ Por tanto, la producción y la comprensión de un texto están determinadas por el conocimiento que el sujeto posee sobre estructuras textuales. La intención comunicativa motiva en el emisor la organización del contenido en un tipo de texto estructurado para tal fin. Esa misma organización estructural le indica al oyente/lector una forma de enfrentarse al proceso comprensivo del texto. El individuo dispone de un conocimiento anterior al momento de la producción o comprensión de un texto porque ha tenido la posibilidad de producir y comprender otros textos, y esto le sugiere la categoría o tipología a la que ha de pertenecer el nuevo. "Un 'texto tipo' es un juego de heurística para producir, predecir, y procesar ocurrencias textuales, e incluso actos como un determinante prominente de eficacia, efectividad, y adecuación"⁴ (B y D, p. 186). Tipología textual y tipologías de acciones y de situaciones discursivas deben entrar en relación; en consecuencia, para cumplir con las normas de textualidad el individuo debe evaluar la adecuación de un tipo de texto en relación con la situación comunicativa en la que se inscribe.

Beaugrande y Dressler indican que, en cuanto a una clasificación de tipos de texto, un procedimiento funcional permite identificar tres tendencias dominantes: descriptivos, narrativos y argumentativos; agregan que en la mayoría de los textos estas tres funciones se mezclan. Del texto que nos ocupa, el narrativo, dicen que es empleado para organizar discursivamente las acciones y los acontecimientos en un orden secuencial determinado. Las más frecuentes relaciones conceptuales que en él aparecen tienen como finalidad marcar la *causa*, la *razón*, el *propósito*, la *posibilidad* y la *proximidad temporal*. Asimismo, para estos autores, el *esquema* es el patrón de conocimiento global, de coherencia discursiva, de mayor aplicación, y ello porque los esquemas organizan acontecimientos y estados atendiendo a una progresión temporal.

Los cuentos de Cristina responden a la conocida estructura *introducción, complicación, resolución y cierre*. Ahora bien, a causa de que Beaugrande y Dressler no ofrecen el esquema de la narración en

³ "...the ways in which the production and reception of a given text depends upon the participants' knowledge of other texts."

⁴ "A 'text type' is a set of heuristics for producing, predicting, and processing textual occurrences, and hence acts as a prominent determiner of efficiency, effectiveness, and appropriateness".

términos generales y para determinar en mayor detalle el esquema de las historias de Cristina, nos valdremos del presentado por Suh y Trabasso (1993), no citado por Beaugrande y Dressler y, sin embargo, totalmente congruente con lo expuesto por ellos; tal aplicación se hace pertinente en virtud de que: (i) la estructura de los relatos encaja perfectamente en el esquema propuesto por Suh y Trabasso, (ii) este esquema permite generar una serie de variaciones en su organización.

Suh y Trabasso entienden las narraciones como redes de eventos e interrelaciones donde los objetivos se constituyen en fuentes principales de la coherencia global del texto. Este modelo consta de *introducción, eventos, objetivos, acciones, resultados y/o reacciones*. En las historias objeto de análisis se pueden observar tres tipos de variaciones del esquema general. La primera de ellas, y aparentemente la más simple, parte de un único objetivo del que se desprenden acciones y resultados varios; a cada acción le corresponde un resultado. Asimismo se presentan varios eventos que no generan ni objetivos ni acciones, pues la función de éstos únicamente parece ser anular, hacer imposible la consecución del objetivo del personaje, por lo que debe trazarse nuevos objetivos que se dejan abiertos a través de la moraleja que da cierre al cuento. Así un cuento como El gatito, la pecera y el ratoncito, cumple con tales puntos:

Introducción:	Había una vez un pequeño gato
Evento1:	Siempre tenía hambre
Objetivo1:	Intenta atrapar unos peces y un ratón
Acción1:	Martilla las cuevas y pone bombas en las cuevas y peceras
Resultado1:	Los peces y el ratón no mueren, sólo quedan heridos
Acción2:	Les echa comida envenenada
Resultado2:	No mueren por dosis insuficiente
Reacción1:	Tristeza y desánimo del gato por perder su única oportunidad de "comer algo tan rico".
Evento2:	Un oso que llega se lleva a los pececitos
Evento3:	Otro gato más astuto que llega después se come al ratón
Evento4:	El gato participa a su esposa que se han quedado sin comida

Reacción2: Liliset, su esposa, se lamenta
 Moraleja: Los gatos deben comer grama o carne

En una segunda variación los objetivos se van sucediendo toda vez que los resultados van dando pie a la aparición de nuevos eventos. En este caso, una acción origina dos resultados, y no necesariamente se explicitan las reacciones de los personajes ante los diferentes resultados. Tal variación se evidencia en la segunda historia, Los cuatro amigos:

Introducción: Había una vez cuatro amigos
 Evento1: Juegan a policías y ladrones ejerciendo siempre los mismos roles: el toro y el chivo, policías, el gato y el pato, ladrones
 Objetivo1: El gato y el pato quieren intercambiar los roles
 Acción1: El gato y el pato proponen el cambio de roles al toro y al chivo
 Resultado1.a.: El toro y el chivo no aceptan
 Resultado1.b.: El gato y el pato abandonan el grupo de juego
 Evento 2: El toro hace de policía y el chivo de ladrón
 Objetivo2: El chivo quiere intercambiar los roles
 Acción2: Hace la propuesta al toro
 Resultado2.a.: El toro no acepta
 Resultado2.b.: El chivo se va del grupo
 Evento3: El toro reflexiona sobre la solicitud de sus amigos
 Objetivo2: Quiere seguir jugando
 Acción3: Pide perdón a sus amigos
 Resultado: Vuelven todos al juego, pero intercambiando los roles

Una tercera variación del esquema se presenta en el cuento titulado Llamita Encantada. Veamos en principio cada una de las categorías:

Introducción: Erase una vez una Llamita Encantada
 Evento1: Piensa que la chimenea donde vive es muy pequeña
 Objetivo1: Quiere irse de la chimenea al exterior
 Acción1: Se escapa de la chimenea
 Resultado1: No puede permanecer fuera de la chimenea

Reacción1: Siente frío y temor a los bomberos
 Evento2: Decide regresar a la chimenea
 Objetivo2: Resguardarse de las inclemencias del tiempo y de los bomberos
 Acción2: Pide a sus hermanas que la dejen entrar a la chimenea
 Resultado2: Vuelve a la chimenea
 Evento 3: Un niño ve la chimenea encendida
 Objetivo3: El niño quiere dormir en un ambiente frío
 Acción3.a: Le pide a su abuelo que apague la chimenea
 Resultado3.a: El abuelo se rehúsa a hacerlo
 Acción3.b: El niño se va de la casa, a dormir afuera
 Resultado3.b: El niño no puede dormir fuera de la casa
 Reacción3: Siente frío y miedo
 Evento4: Decide regresar a la casa
 Objetivo4: Sentirse caliente y seguro
 Acción4: Le pide a su abuelo que le permita entrar
 Resultado4: Regresa a su casa
 Evento5: Llamita Encantada ve al niño aterido de frío
 Objetivo5: Calentar al niño y a sus familiares
 Acción5: Llamita Encantada calienta cada habitación de la casa
 Resultado5: Todas las personas están calientes
 Reacción: Todos, incluyendo a Llamita Encantada, fueron felices para siempre.

En esta narración se presentan dos historias que, con la excepción de los primeros eventos de cada una (e1, e3) y los correspondientes objetivos de acción (o1, o3), son absolutamente paralelas en eventos, objetivos, acciones, resultados y reacciones. Ambas historias se unen en el evento5 y, por tanto, ambos personajes (Llamita Encantada, niño), también. Llamita Encantada regala al niño su calor, aun cuando éste había querido apagarla. Así, la reacción final es común para todos: la felicidad.

El uso del esquema indicado y las tres variaciones que de él hace dan cuenta de cómo Cristina maneja su conocimiento de textos narrativos (cuento infantil) y evalúa la adecuación de los mismos en relación con la

situación comunicativa en la que aparecen. En este sentido, hay en ellos dos aspectos por destacar que se relacionan con la introducción y el resultado/cierre. Seis de los nueve cuentos tomados en cuenta para este análisis se inician con el clásico "Había una vez" seguido de una forma nominal que remite a los personajes de la historia y que, por consiguiente, los presenta. La cifra podría incrementarse a siete si se incluye dentro del mismo paradigma la expresión "Érase una vez", con la que se inicia otro de los cuentos. Cuentos con tal introducción ubican al receptor de forma inmediata dentro de una situación narrativa y, preferentemente, infantil; en este caso, no sólo el cuento va dirigido a los niños, sino que además es contado por uno de ellos, quien tiene una clara idea del esquema predominante en tales historias. Pero no es ésta la única expresión introductoria utilizada por nuestra narradora; además muestra el manejo de un conocimiento de mayor especificidad. "Hace mucho pero mucho tiempo" sirve de introducción a una historia principesca, donde hacen su aparición un mago, un hada, un espejo mágico, y una indeterminación temporal de la que sólo se sabe que sucedió en tiempos tan lejanos al actual que se hace necesaria la reiteración de cantidad de tiempo: hace *mucho pero mucho* tiempo. Por último, en la historia en la que el tiempo real y el tiempo de ficción se acercan, y el narrador se convierte en personaje central, aunque adquiere sexo diferente al de la autora, la introducción se aleja de las expresiones mencionadas para ubicar al lector en un tiempo actual:

(4) "Como todos los domingos + mi papá y yo venimos a ver el pueblo".

La historia intentará relatar lo que sucede uno de esos domingos que se inician con la visita al pueblo. Algo destacable aquí es la referencia temporal en cada uno de los casos: tiempo indeterminado-cualquiera, tiempo lejano, tiempo cercano, pero tiempo al fin. Es evidente que Cristina tiene un conocimiento del esquema narrativo producto de la lectura que ha hecho y le han hecho de cuentos infantiles, y que es esta competencia la que explica el empleo de expresiones temporales como las indicadas, sin embargo, lo que llama la atención en este punto es el manejo pertinente, la adecuación texto-situación que hace de las mismas.

En cuanto al resultado/cierre, la mayoría de los finales se corresponden con expresiones fijas que remiten a *fin de la historia*. En 6

de los 9 cuentos se concluye con "y vivieron felices para siempre", no obstante, en cada uno de los casos se presentan variantes. La primera y más cercana a la expresión indicada es "y allí todos felices vivieron para siempre", donde se establece una permutación de los elementos, además de la elicitación del sujeto (*todos*) y la referencia al lugar (*allí*). Ambos aspectos no obedecen al azar. La referencia al lugar mantiene la coherencia global de la historia, pues en la misma una familia de perros está intentando obtener un nuevo hogar, de tal manera que conseguir uno, que por añadidura es un "precioso hogar con aromas de flor", produce felicidad a la familia, una familia que se separa para buscar el nuevo hogar, pero que una vez encontrado vuelve a unirse; de ahí la explicitación del sujeto (*todos*). En un tercer cuento ya referido (Llamita Encantada), también se concluye con la fórmula indicada:

(5) "Y así para siempre fueron felices y también Llamita Encantada".

Aquí se elide el sujeto de la primera oración; tal elisión es posible gracias a que existe correferencia anafórica entre un sujeto elidido (ellos) y la frase nominal presente en el enunciado anterior ("toda la familia"); ahora bien, Llamita Encantada no sería incluíble en tal grupo, pues Llamita Encantada no pertenece a la familia, por lo que se hace necesario explicitar que el estado de felicidad a perpetuidad también la toca.

Una cuarta variante de la expresión es

(6) "Y se casaron y siempre fueron felices".

En ésta, además del permanente estado de felicidad futura, aparece otra expresión en plena correspondencia con cuentos del tipo de éste: romance imposible entre princesa y plebeyo. De tal manera que *ser felices para siempre* exige la condición de *casarse*, resultado de haber vencido los obstáculos que impedían la realización del amor. El penúltimo caso se presenta en el cuento Los perros y los gatos, historia que explica por qué en algunas circunstancias los perros y los gatos no se pelean. Con una apelación directa a los receptores, se anuncia el fin del cuento y el deseo de que tales receptores sean *también* felices, pues ya se ha indicado que una vez que tales animales se hacen amigos para siempre, viven felices:

(7) "Niños y niñas + este cuento se ha acabado + y espero que ustedes sean también felices para siempre".

Con una apelación directa a los receptores culmina, igualmente, el cuento Los animales, donde un leopardo determina qué zona de Africa corresponde al territorio de los leones:

(8) "Era por delante, *recuérdelo*".

Pero antes, se ha anunciado el estado de felicidad perpetua de los leopardos:

(9) "Y los *demás días de la vida* de los leopardos vivieron *felices*".

Otra de las formas finales es la moraleja, propia de las fábulas. En El gatito, la pecera y el ratoncito, se explica por qué el pescado y los ratones no se constituyen en el único alimento de los gatos, y la moraleja se revierte de una doble condición: explicativa y didáctica.

(10) "Y así aprendieron el gato y la gatita que siempre los gatos tienen que comer otras cosas como grama o carne".

Hay animales que se asocian intrínsecamente con ciertos alimentos (gatos = peces, ratones; osos = peces, pero no ratones); el comer únicamente este tipo de alimentos parece ser una cualidad innata; sin embargo, tal cualidad se ve perturbada por la escasez o la incapacidad para adquirirlas, por lo que los hábitos alimenticios se convierten en conductas educables y, por tanto, adquiridas. Una segunda moraleja, en términos de recomendación, da cierre al cuento Mi pueblo:

(11) "a los hermanos se debe querer más que a todos", luego de que dos hermanos se pelean.

Finalmente, la última estrategia de cierre utilizada en estos relatos presenta las acciones en forma cíclica, de tal modo que la idea final remite a la resolución del conflicto y al primer evento que aparece en el mismo. En Los cuatro amigos los animales terminan jugando a policías y ladrones, tal como al principio, pero esta vez intercambian los roles, causa del conflicto:

(12) "Y ahora están jugando a policías y ladrones + pero se están turnando".

3. Coherencia / Informatividad

La definición de coherencia dada por Beaugrande y Dressler establece una relación de asociación entre la coherencia y los procesos cognoscitivos, a través de la cual asciende el conocimiento desde estructuras básicamente semánticas hacia realizaciones de superficie; "se relaciona con las formas en que los componentes del MUNDO TEXTUAL, i.e. la configuración de CONCEPTOS y RELACIONES que *subyacen* a la superficie del texto, se hacen *mutuamente accesibles y pertinentes*"⁵ (B y D, p. 4). Un texto se hace coherente no por sí mismo, sino por la interacción del conocimiento presentado en él con el que cada individuo tiene almacenado en su memoria. Los procesos cognoscitivos juegan un papel fundamental en la estructuración de la coherencia, pues a través de ellos se activan operaciones que permiten recuperar o crear relaciones de coherencia. Un texto se hace coherente, por ende, en virtud de la *continuidad de sentidos* que van siendo activados por expresiones sucesivas del texto. Cada expresión cobra sentido en función del contexto que la rodea, ya que, como indican Beaugrande y Dressler, muchas expresiones pueden tener varios significados virtuales, pero un único sentido en un texto. La continuidad de sentidos se convierte, por tanto, en el fundamento de la coherencia⁶.

Además de organizar las acciones en secuencia, lo que establece una continuidad de sentidos, una estrategia de gran importancia a través de la que Cristina lograr crear un texto narrativo coherente, consiste en estructurar la información en términos de oposiciones. Como ya se ha indicado, una de las partes de todo relato de tipo intantil tiene que ver con la presentación de un conflicto que debe ser resuelto. Así, tales oposiciones pueden darse desde el nivel de las acciones y hasta el nivel de la palabra. Las historias pueden estructurarse presentando personajes antagónicos que desarrollan acciones antagónicas. Ejemplos de ello son los siguientes:

En El gatito, la pecera y los pececitos se establece una primera oposición entre los personajes: gato vs. ratón, gato vs. peces, el gato

⁵ ... "concerns the ways in which the components of the TEXTUAL WORLD, i.e. the configuration of CONCEPTS and RELATIONS which *underlie* the surface text, are *mutually accessible and relevant*".

⁶ Tal continuidad de sentidos se hace evidente en los tres tipos de superestructuras presentadas en el apartado "intertextualidad" (v. *Supra*).

come ratones y peces; pero también entre animales de diferente o de la misma especie, debido a sus cualidades; así se ve una oposición entre un gato y un oso: el oso tiene mayor *fuerza* que el gato, por lo que aquél puede robarle los peces sin que el gato se enfrente en una pelea con el oso. Igualmente, se establece otra oposición entre gato y gato, en atención al grado de *astucia* que tiene cada uno, lo que hace posible que venga "otro gato aún más astuto" y se coma el ratón.

En Los cuatro amigos, se oponen en principio dos fuerzas en un juego que entraña, asimismo, oposiciones. Así, toro y chivo, policías, persiguen a gato y pato, ladrones. La oposición se establece, entonces, en cuatro aspectos: [+grande][-grande], [+fuerte][-fuerte], [+bueno][-bueno], [+perseguidor][-perseguidor]. Oposiciones, por demás todas ellas, en absoluta consonancia con la realidad, con los referentes de tales animales: los gatos comen ratones, pero los ratones no comen gatos; entre gatos puede darse una pelea por el alimento, pero no así entre un gato y un oso. Un toro puede perseguir a un gato, pero no es frecuente ver a un toro perseguido por un gato o por un pato o por un chivo, y menos aún si se piensa en el carácter de fiero que se atribuye al toro, además de ser un animal que tiene como cualidad el perseguir, como también en menor proporción el chivo; los toros persiguen, corren tras los animales, tras las personas e, incluso, tras un capote rojo⁷.

Un tercer ejemplo de la dicotomía de personajes puede verse en el cuento Los caballitos. En él se presenta una primera oposición o conflicto: el caballo plebeyo quiere casarse con la Princesa caballa, pero el Rey caballo lo impide. La razón no es otra más que la condición social de cada personaje: la yegua es princesa, mientras que el caballo es "de las

⁷ Y es que sus textos se llenan de situaciones que de forma indirecta -como en los anteriores- o directa evidencian una visión analítica del mundo real. Compruébese esto a partir del siguiente ejemplo:

*Un día papá me dijo+
- Vamos + yo me monto en tu carro + yo manejo+
- Pero si es mi carro + yo sé manejar.
- ¡Tú no sabes nada! + dijo un hombre allí

Me acuesto en la cama y pienso+ ¿Cómo es que ese hombre me puede insultar así + pidiéndome el carro + si ni siquiera lo puedo conocer? No sé su nombre + no sé su apellido + y no sé cómo se llama + ni sé su dirección + dije yo + pensándolo bien + lo que pasa es que es un loco de esas calles + porque aquí + en mi país + hay muchos locos*.

calles", sin abolengo; la princesa es "rica", mientras que el caballo es un "bandolero". Finalmente el conflicto se resuelve siguiendo la sentencia que da el espejo mágico, quien dice "la verdad":

(13) "Mujer rica puede casarse con hombre pobre".

Ahora bien, un nuevo conflicto surge entre un mago caballo que quiere casarse con la princesa y el caballo plebeyo. El primero es malo, el segundo, bueno; el primero tiene poderes mágicos, por lo que convierte al adversario en paloma; el segundo carece de poderes, por lo que ha de ser ayudado por un "hada madrina caballa" que lo devuelve a su condición original.

El contraste puede presentarse también entre ciertas nociones o conceptos. En Los animales, un leopardo descubre que el territorio de los leones en Africa, tomando como punto de referencia la zona de los leopardos.

(14) "Es por delante + ni siquiera es por el lado derecho ni por el izquierdo ni por atrás".

Así se evidencia el contraste entre las nociones de espacialidad "por delante", "por atrás", "por el lado derecho", "por el [lado] izquierdo". Otras dentro de esta misma categoría son las de "adentro", "afuera", aparecidas en Llamita Encantada para referirse a las acciones de la Llamita y del niño, quienes, estando dentro de la casa o de la chimenea, quieren salir, y estando fuera, quieren entrar. Nociones numéricas también aparecen en oposición:

(15) "Les había echado *uno* y para matarlos necesitaban *cien* o *doscientos* + y sólo le quedaba como *veinte*";

en consecuencia, ni ratón ni peces mueren envenenados. Por último, nociones de estado o cualidad surgen en las oposiciones entre *ser una familia feliz* al tener a su hijo leopardo, y *ponerse muy triste*, al perderlo; entre *ser una llamita*, producto del *fuego*, y *temer el frío* y *a los bomberos*.

Todos los ejemplos hasta aquí dados evidencian cómo el mundo cognoscitivo de Cristina se organiza desde una perspectiva a través de la que se interrelacionan en absoluta armonía mundo real y mundo de ficción. De tal manera que la estructura psicológica de los conceptos que conforman ambos mundos, y la estructura semántica de cada cuento

permiten al receptor de los mismos establecer predicciones acerca del grado de *informatividad* de algunos elementos o proposiciones del texto; en términos de Beaugrande y Dressler, predecir qué tipos de *ocurrencias* tienen mayores probabilidades. Así, por ejemplo, en cuentos feéricos es lógica la *ocurrencia* de una pareja de enamorados que debe sortear una serie de obstáculos para poder casarse, o de personajes buenos y malos, o de hadas, magos y espejos mágicos; en cuentos de este tipo el grado de informatividad (información conocida/no conocida; esperada/no esperada) es alto, porque el receptor tiene conocimiento de este tipo de relatos y espera un patrón similar al conocido. Además, a ello contribuye el hecho de que en algunos de los cuentos Cristina se auxilia con expresiones altamente predictivas de las acciones que han de sucederse; por ejemplo, en El pequeño leopardo el padre le dice al hijo:

(16) "Quédate aquí y no te muevas de esta cueva que ya vamos a regresar + porque si te mueves de aquí te podrás perder", lo que en efecto sucederá. De tal manera que tanto el conocimiento del mundo compartido entre emisor y receptor, como las claves -en este caso de contenido⁹- que el primero ofrece al segundo se convierten en elementos predictivos del grado de informatividad.

Sin embargo, no es éste el patrón asumido en otros relatos, como por ejemplo en Mi pueblo, donde la introducción hace que el receptor espere la narración de una historia ocurrida en *su pueblo*, lo cual no ocurre, pues la acción se desplaza hacia una historia familiar y de disputa entre hermanos. Por ende, el grado de informatividad de un relato como éste descende; existe menor cantidad de información conocida y mayor cantidad de información nueva.

Un recurso interesante que Cristina utiliza y que tiene que ver con el grado de informatividad es la *tautología*; con ella viola, al decir de Grice, la máxima de cantidad, pues no aporta información nueva. Así, en el cuento Los caballitos, emplea en dos oportunidades la expresión "la Princesa es una princesa"; en la primera de ellas, el guardia carcelero impide a la Princesa salir de la torre, por lo que se entiende que "el guardia

⁹ Según Beaugrande y Dressler, la noción de *informatividad* suele ser aplicada al contenido del texto, lo que contribuye a su coherencia, sin embargo, existe otro tipo de *ocurrencias* igualmente informativas, predictivas, como aquellas relacionadas con el sistema gramatical o el fonético.

ignoró que la Princesa es una princesa". En la segunda de las oportunidades, el Rey le hace saber a su hija que teme la actitud del bandolero hacia ella una vez casados; sin embargo, la Princesa dice no preocuparse de "si la estropeaba, la robaba o la trataba como a una verdadera esposa (...) [porque] la Princesa es una princesa y por lo menos tenía defensa". Es evidente que siendo aparentemente poco informativa, es realmente muy informativa. La implicatura (*una princesa tiene un poder mucho mayor al de un plebeyo*) así lo indica.

4. Cohesión

Para Halliday y Hasan (1976), la cohesión depende de un conjunto de relaciones que *forman texto*; relaciones de tipo semántico puesto que estos autores han definido el texto como una unidad semántica: relaciones semánticas entre un elemento del texto y algún otro elemento que es esencial para la interpretación del primero y, por ende, del propio texto. "El uno PRESUPONE el otro, en el sentido de que no puede ser descifrado eficazmente sino en referencia a él".⁹ (p. 4).

Beaugrande y Dressler se decantan por un concepto que pareciera remitir preferentemente al hecho sintáctico, al hacer descansar la relación de cohesión sobre *dependencias gramaticales* de algún modo evidentes en la estructura superficial y a las que determinan como las mayores señales de la presencia de cohesión y de los significados que del texto pueden ser extraídos. La cohesión "tiene que ver con las formas en que los componentes del TEXTO de la SUPERFICIE, i.e. las palabras que oímos o vemos, se interconectan dentro de una secuencia"¹⁰ (B y D, p. 3).

De acuerdo con Beaugrande y Dressler las relaciones de cohesión aportan al texto consistencia y economía en cuanto al esfuerzo de procesamiento. Ellos presentan seis tipos de *dispositivos* de cohesión: (a) *Recurrencia* total o parcial, (b) *paralelismo*, (c) *paráfrasis*, (d) *proformas* (*anáfora* y *catáfora*), (e) *elipsis*, y (f) *junción*.

⁹ "The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it."

¹⁰ "...concerns the ways in which the components of the SURFACE TEXT, i.e. the actual words we hear or see, are mutually connected within a sequence"

(a) **Recurrencia:** La recurrencia adquiere diferentes variantes en el empleo que hace Cristina de la misma como estrategia de cohesión. La primera de ellas consiste en la repetición léxica:

- (17) "...ella también quería casarse con *el bandolero* + pero *el bandolero* escapó de la torre".
- (18) "*Una mañana* el ratoncito fue a decirle a los perros +
- ¿Por qué pelean con los gatos? Ellos no les hicieron nada a ustedes+
Una mañana también fue a hablar con los gatos"...

En este ejemplo *también* se convierte en el término que hace evidente la intencionalidad de la recurrencia de la expresión.

En (19), además de las reiteraciones de los términos *grupo*, *ladrón* y *amigos*, llama la atención la recurrencia de *ahora*, palabra que cambia de sentido y que va trasladando su centro deíctico: el primer y segundo *ahora* se refieren al momento posterior a la primera ida de los dos amigos; el tiempo se relaciona con el tiempo del enunciado; el tercer *ahora* remite a un *hoy*, tiempo en el que se encuentra el que enuncia, el narrador, que es, a su vez, el tiempo actual del relato.

- (19) "Entonces del *grupo* se fueron dos *amigos* + *ahora* el *grupo* tenía nada más dos *amigos* + y *ahora* el chivo tenía que tomar el lugar del *ladrón* + el toro nunca era *ladrón* porque no quería que lo atraparan + así que el chivo también se fue del *grupo* + ya sólo quedaba uno en el *grupo* + de repente el toro se sentó y pensó que era mejor tomar las decisiones de sus *amigos* + fue donde estaban ellos y les dijo +
"- Perdonen + ¿Pueden seguir en el *grupo*?
-¡Claro! + dijeron todos + y *ahora* están jugando en el *grupo* a policías y ladrones + pero se están turnando."

Otro tipo de recurrencia tiene por finalidad aportar mayor precisión a la expresión:

(20) "del Africa + es por delante *del Africa*."

(21) "bueno + *lo he comprendido* + y *lo he comprendido* bien."

Un cuarto tipo de recurrencia tiene como propósito enfatizar el sentido de la expresión:

(22) "*se cayó* y *se cayó* y llegó a la chimenea"

(23) "pero *no* + *no* + *no* + *no* + nunca comería algo tan rico..."

(24) "y cuando saltaron + ¡*bum* + *bum* + *bum!*"

Un nuevo tipo de estrategia incluye la derivación del término:

(25) "Un día la señora *Leopardo* y el señor *Leopardo* tuvieron un *leopardito* + el *leopardo* se llamaba *Leopar* + que correspondía al nombre de *Leopardo*."

El uso del diminutivo se presenta, finalmente, como una de las estrategias a través de la que Cristina logra dar cohesión a su discurso. Deténgase la atención, por ejemplo, en las siguientes secuencias:

(26) "el *ratoncito* [huía] de *cuevita* en *cuevita*"

(27) "una *Llamita Encantada* que (...) era *calientica*"

(28) "las *cachorritas* (...) encontraron una *pequeña casita*."

(b) **Paralelismo:** Otra de las estrategias utilizadas por Cristina consiste en la reiteración de estructuras sintácticas en enunciados que pueden o no crear una secuencia. Estas van desde estructuras de idéntico orden, y donde se evidencia recurrencia, como

(29) "*Tengo mucho frío*, *tengo mucho miedo*"

(30) "Todos huían + *los peces* + *de pecera* en *pecera*+ y el *ratoncito* + *de cuevita* en *cuevita*"

- (31) "si la estropeaba + la robaba o la trataba como una verdadera esposa"

hasta otras de recurrencia léxica parcial:

- (32) "yo tengo que dormir con frío + no puedo dormir con calor"
 (33) "quiero ir adentro + quiero estar caliente"
 (34) "ya no están los peces para mí + ni el ratón para tí"
 (35) "no sé su nombre + no sé su apellido + y no sé cómo se llama + ni sé su dirección"

Asimismo puede presentarse tal paralelismo en enunciados que anuncian diálogo, cuyas estructuras constan de *un marcador* (entonces, pero, y) + *forma nominal* (determinante, nombre) + *verbo elidido*:

- (36) "Entonces un niño:
 -(...) a apagar la chimenea
 Pero el abuelito:
 - No + no
 Y el niño:
 - No + es que tengo que dormir con frío"

(c) Elisión: Dos tipos de elisiones, de frase nominal y de frase verbal, emplea Cristina en sus relatos; la primera estrategia le permite organizar enunciados en secuencia que comparten el mismo sujeto. Dos son los procedimientos: el primero consiste en elicitarse el sujeto en el primer enunciado y elidirse en los siguientes:

- (37) "el bandolero bajó rápidamente y corrió hacia su torre + se puso en el calabozo otra vez y cerró la ventana + se puso pensativo."

Mediante el segundo procedimiento, se elicitarse el sujeto del primer enunciado, se elide el del segundo y, en lugar de elidir también el del

tercero, se pronominaliza (a través del empleo de una proforma), pues tal elisión no es adecuada:

- (38) "Mi hermanita menor agarró mi pan + lo tiró por un precipicio que había cerca de allí + ella también se cayó."

Uno de los aspectos que pueden observarse en este ejemplo radica en la intencionalidad de las acciones finales: mientras en la segunda la hermana tira el pan intencionalmente, en la tercera, la caída no es intencional; ella, como sujeto de las acciones, no ejerce idéntico control sobre las mismas.

En cuanto a la elisión de frase verbal tenemos:

- (39) "Mamá y yo estamos muy pendientes + mi papá también."
 (40) "Y así para siempre fueron felices y también Llamita Encantada."

(d) Proformas: Los dos tipos de proformas, anáfora y catáfora, son empleadas en los relatos; hay un uso mucho más extendido de la primera que de la segunda.

- (41) "...pensó que era mejor tomar las decisiones de sus amigos + fue donde estaban ellos y les dijo..."
 (42) "...mi pueblo tiene muchas tiendas y allí mamá compra la ropa..."
 (43) "Quédate aquí y no te muevas de esta cueva..."
 (44) "Vete + vaquita + allá hay más pasto + la calle no tiene pasto + la vaquita se alejó de la calle y se fue a los grandes montes de allá."

(e) Paráfrasis: Diferentes expresiones comunican el mismo contenido:

- (45) "Un día *la señora leopardo* y el *señor leopardo* tuvieron un pequeño leopardito + (...) + un día que *mamá* fue a cazar algo para comer + *papá* le dijo al pequeño leopardo..."

Es evidente que, aunque tanto las primeras expresiones como las segundas remiten a un mismo referente, no son absolutamente sinónimas, pues *la señora* y *el señor leopardo*s adquieren una nueva dimensión en el momento en que tienen un *leopardito*, y, en consecuencia, se convierten en *mamá* y *papá*.

Otra función puede cumplir la paráfrasis como estrategia empleada por Cristina; ésta es reiterar un contenido que, en alguno de los casos, puede ser ambiguo.

- (46) "...le llamaba su esposo + *el gato*"
 (47) "...en la mitad de la noche + *a las doce de la noche*"
 (48) "...nosotras + *las personas*"
 (49) "...gobernado por un rey + *el rey de los caballos*"

En cada uno de los enunciados anteriores la función de la paráfrasis parece ser la de explicar la noción de la expresión que la precede, precisar su significado. De tal manera que *su esposo* es *el gato*, personaje del que se ha venido hablando a lo largo del cuento, pero del que no se ha dicho que está casado hasta que éste llama a su esposa; *en la mitad de la noche* significa exactamente *a las doce de la noche*, *nosotras* refiere directamente a *las personas*, destinatarios del cuento y que, por ende, no forman parte del mismo; además, *nosotras* remite a una globalidad (*género humano*) y no tan sólo a la narradora y a la oyente del cuento. Finalmente, *un rey* adquiere plena determinación referencial y sentido predictivo a través de la expresión *el rey de los caballos*.

(f) Juntivo (conectivo *y*): El conectivo *y* funciona con los significados convencionales: *conectar* dos proposiciones que son parte de la misma sucesión:

- (50) "...las cachorritas + con su mamá y los cachorritos + con su papá"

e *indicar sucesión* cuando el primer acontecimiento es anterior al segundo:

- (51) "...otro león volvió otro día y preguntó lo mismo"

Sin embargo, también adquiere otros valores determinados por el contexto, como lo son el adversativo y el consecutivo:

- (52) "...le había echado uno y para matarlos necesitaban cien"
 (53) "...ahora el grupo tenía nada más dos amigos y ahora el chivo tenía que tomar el lugar del ladrón."

Debe advertirse que esta conjunción adquiere un valor pragmático a través del que se indica el *final de la historia*. La conjunción puede preceder a la moraleja:

- (54) "Y así aprendieron el gato y la gatita que siempre los gatos tienen que comer otras cosas como grama o carne"
 (55) "Y así + nosotras + las personas + vemos que a veces hay perros en las calles + pasan gatos + y los perros no les hacen nada"

Quizás la estructura en este uso sería *y así*, la cual podría funcionar como una locución conjuntiva. No obstante, el uso de *y* en la expresión de cierre es permanente:

- (56) "...y vivieron felices para siempre"
 (57) "...y allí todos felices vivieron para siempre"
 (58) "...y se casaron y siempre fueron felices"

incluso, en el cuento Los cuatro amigos, donde tal expresión encierra la acción final del relato:

- (59) "Y ahora están jugando a policías y ladrones + pero se están turnando."

Conclusión

Este estudio muestra algunas de las estrategias discursivas empleadas por una niña desde los cinco y hasta los seis años, en la producción oral de textos narrativos. Como se evidenció, éstos cumplen con las condiciones de textualidad propuestas por Beaugrande y Dressler. Sus relatos son cohesivos, coherentes e informativos; su estructura responde al esquema de este tipo de textos. Asimismo, están determinados por la situacionalidad, por lo que obedecen a una intención y tienen en cuenta la aceptabilidad del destinatario. Las estrategias empleadas por Cristina muestran un gran dominio de los complejos mecanismos que entran en interrelación en ese arte tan difícil que es la narración, aún más cuando no se trata de re-crear historias sino de adentrarse en un proceso de invención oral para lo cual la creatividad de un niño se vuelve a un tiempo mágica y real, nos aleja y nos acerca al mundo y, especialmente, a su mundo.

Referencias Bibliográficas

- Brown, G. y Yule, G. (1993). **Análisis del discurso**. Madrid: Visor. (Edición original: 1983).
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981) **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman. (Trad. castellana (1997): **Introducción a la Lingüística del Texto**. Barcelona: Ariel Lingüística).
- van Dijk, T. (1993). **Texto y Contexto**. Barcelona: Cátedra. (Edición original: 1977).
- _____ (1980). **Estructuras y Funciones del Discurso**. México: Siglo XXI.

- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press.
- Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J.L. Morgan (eds.) **Syntax and Semantics**, vol. 3: **Speech Acts**. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K. (1982). **El Lenguaje como Semiótica Social**. México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original: 1978).
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). **Cohesion in English**. London: Longman.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. **Psychological Review**, 85, 364-394.
- Suh, S. y Trabasso, T. (1993). Inferences during Reading: Converging Evidence from Discourse Analysis, Talk-Aloud Protocols, and Recognition Priming. **Journal of Memory and Language**, 32, 279-300.

Una aproximación a la relación entre órdenes discursivos y mecanismos de cohesión (*)

César Villegas
CILLAB-UPEL-IPC

Resumen

El propósito de este artículo es difundir una investigación cuyo objetivo fue determinar cómo es el funcionamiento de los recursos cohesivos en textos elaborados con órdenes discursivos diferentes. Se trabajó con una muestra de 20 textos en los que predominaba un modo de organización del discurso: 10 narraciones y 10 exposiciones. El análisis se fundamentó en las investigaciones de Combettes, Fresson y Tomassone (1980), Martínez (1994) y Villegas (1994). El procesamiento de los datos se hizo desde una perspectiva cualitativa (Martínez, 1993; Delgado y Gutiérrez, 1995), y se empleó el sistema de categorización. Se encontró que hay una fuerte determinación de los órdenes discursivos en el sistema léxicogramatical empleado, al punto que la estructuración cohesiva es diferente de un modo de organización a otro, y además, el funcionamiento de cada mecanismo cohesivo es distinto.

Palabras Claves: Órdenes discursivos, cohesión, narración, exposición

Abstract

The purpose of this article is to present a research that had as objective to determine how is the performance of the cohesive resources in texts with different

(*) Recibida enero 2000

discursive arrangements. Works with 20 texts: 10 narrations and 10 expositions. The analysis founds in Combettes, Fresson and Tomassone (1980), Martínez (1994) and Villegas (1994); too, in the qualitative analysis (Martínez, 1993; Delgado y Gutiérrez, 1995), with the categorical system's. There's strong influence of the discursive arrangements in the lexicogrammatical system used: the cohesive structure is different between the discursive arrangements, and too, the performance of each cohesive resources is different.

Key Words: Discursive Arrangements, cohesion, narration, exposition

El propósito del siguiente artículo es dar a conocer una investigación cuyo objetivo fue determinar cómo es el funcionamiento de los recursos cohesivos en textos basados en diferentes modos de organización del discurso.

Para la definición de órdenes del discurso se seguirá a Sánchez (1993, p. 62), quien en la línea de Charaudeau señala que son "las distintas materias de que se componen los textos: narración, exposición, descripción y otras". En cuanto a la cohesión, de acuerdo con Martínez (1994, p. 35), ésta puede ser conceptualizada así:

"la manera como a una secuencia de unidades de información se le provee de unidad conceptual a través de unidades lingüísticas. Se refiere a la manera como los usuarios de una lengua organizan un desarrollo proposicional en el discurso."

Es fácil desentrañar una hipótesis sobre el funcionamiento de los recursos cohesivos en función de los modos de organización del discurso: Pareciera haber una fuerte determinación de los modos de organización discursivos en el sistema léxico-gramatical empleado. En realidad, algunos de estos aspectos ya han sido estudiados con antelación.

Precursora de esta línea en Venezuela, Sánchez (1992) distingue que en la narración predomina el uso de los tiempos del mundo narrado (los tiempos pasados), aunque éste es, según ella, un rasgo relacionado pero no vital de este orden discursivo. También señala que, en

cuanto al empleo de los deicticos, se da en general una ausencia de relación entre el acto de enunciado y el de enunciación y, en lo que respecta a los conectores (1993), pueden ser escasos y cuando aparecen, indican sucesión temporal o cambio espacial. Los estudios de los franceses Combettes, Fresson y Tomassone (1980) destacan, además de los rasgos indicados anteriormente, que la selección léxica de la narración obedece, esencialmente, a verbos que indican acción. Villegas (1994) encuentra que en los textos que hacen uso predominante de la narración, aparecen con mucha frecuencia los pronombres personales sujeto y objeto.

En lo que se refiere a la exposición, Sánchez (1992) considera que cuando hay deicticos, éstos remiten fundamentalmente a la primera persona o al discurso mismo; en cuanto a los tiempos verbales, se hallan los del mundo comentado básicamente (léase presente) y, sobre los conectores, estos pueden estar implícitos o explícitos y sirven para marcar las categorías superestructurales del texto. Por su parte, Villegas (1994) sugiere que en el caso de la exposición, los pronombres de los que se vale son, en esencia, los demostrativos.

Por otra parte, y como es improbable que los recursos cohesivos funcionen dentro de un texto de manera aislada, a los efectos de esta investigación, se considerará como trama cohesiva a las relaciones de correferencia que se establecen por medio de los mecanismos cohesivos de pronominalización, repetición, sinonimia y elipsis; es decir, una trama cohesiva será, por ejemplo, cuando se inicia una relación de referencia por medio de un elemento léxico, luego éste es abreviado por un pronombre, posteriormente sustituido por una elipsis y finalmente reactualizado por un sinónimo o por la repetición del mismo elemento léxico. De esta manera, la trama cohesiva se estructura a lo largo del texto para conservar la unidad y la contigüidad propias de la cohesión; y su funcionamiento pareciera depender del orden discursivo manejado. Esta asunción implica que, paralelamente a la trama cohesiva, se analice el funcionamiento de las relaciones semánticas. En este estudio, no se considerarán los recursos de tiempos verbales y conectores, por considerar que están satisfactoriamente trabajados en la literatura. Indagar sobre los aspectos aún no abordados constituye una meta que debe trazarse el análisis del discurso, primero para conocer el funcionamiento real de la lengua, en este caso el español y, segundo, para emplear los aportes pertinentes en

el estudio de la adquisición y desarrollo de la lengua. Algunas investigaciones ya se han iniciado en este último campo, como es el caso de Fraca de Barrera (1998), quien ha estudiado la cohesión desde una perspectiva psicolingüística.

Marco metodológico

Se trabajó con una muestra de 20 textos en los que predominaba un modo de organización del discurso: diez con narración y diez con exposición. Los criterios para su escogencia fueron:

- (a) todos debían tener una extensión similar, en general cortos;
- (b) debían estar destinados a un público estándar (no exclusivamente adultos, ni especialistas, ni literatura para niños);
- (c) las narraciones se encontraban en cuentos; se dejaron fuera biografías, noticias periodísticas, textos históricos, por cuanto parecía tener lugar un funcionamiento distinto de los recursos cohesivos; tal hipótesis deberá ser confirmada en estudios posteriores;
- (d) las exposiciones fueron extraídas de libros de difusión, como enciclopedias; ello implica que no tenían estilo científico, sino que se manejaba un lenguaje accesible a todo público, no restringido a especialistas.

Los textos fueron divididos en oraciones, cada una de las cuales fue analizada en atención a los recursos cohesivos presentes. El procesamiento de los datos se hizo desde una perspectiva cualitativa (Martínez, 1993; Delgado y Gutiérrez, 1995), y se empezó el sistema de categorización. Para los efectos de este artículo, sólo se expondrá el nivel descriptivo

Análisis¹ de los resultados

1. Trama cohesiva

En las narraciones se observó que la trama cohesiva se erige

¹ Para los efectos de la comprensión de esta sección, sugerimos comparar las categorías con los textos *La cueva de Montesinos* y *El átomo*, anexos

sobre la base de los elementos que constituyen tópicos del discurso, que en general son los actantes. Ello conlleva a que los mecanismos de cohesión que se empleen sean, en orden de frecuencia de uso: pronombres, repeticiones, elipsis y sinónimos.

En cuanto a las exposiciones, los tópicos del discurso sobre los que se erige la trama cohesiva son los hechos fácticos o conceptuales que son objeto del análisis. Los recursos cohesivos que se emplean son, en orden de frecuencia de uso: repeticiones, pronombres, elipsis y sinónimos (Estos dos últimos mecanismos empleados con muy similar asiduidad).

2. Pronombres

En las narraciones, los pronombres funcionan como abreviaturas del antecedente sin restricciones aparentes. Aunque pueden surgir al inicio del discurso con carácter catafórico y cumpliendo cualquier función (sujeto, objeto,...), en general tienen naturaleza anafórica y vinculan distintas oraciones.

Pero en las exposiciones, en su gran mayoría son pronombres relativos y posesivos (esencialmente **su**, que permite la predicación sobre las cualidades inherentes a los objetos analizados). Con mucha regularidad, estos pronombres se encuentran dentro de la misma oración que el elemento léxico al que se refieren.

3. Elipsis

En las narraciones, si bien las elipsis pueden aparecer al inicio del texto sin antecedente y su relación se establece con un consecuente, estos casos ocurren con muy poca frecuencia. Su uso parece autorizado en cadenas consecutivas bastante extensas, siempre que se hable de un solo actante. Sin embargo, podría considerarse que la actualización del elemento léxico es necesaria cuando la distancia discursiva comienza a ser tan extensa que, cognoscitivamente se pudiera perder la referencia. En ese momento, la elipsis es sustituida por la repetición léxica o por una forma sinonímica.

En las exposiciones, las elipsis siempre hacen correferencia anafóricamente. Su uso es bastante escaso y no suelen darse en secuencia muy extensa de enunciados. En general, la naturaleza del tema tratado (que exige la presencia de repeticiones) autoriza la existencia de elipsis sólo cuando la recurrencia al elemento léxico resultaría demasiado próxima (fundamentalmente dentro de la misma oración), lo cual violaría las normas estilísticas del español; apenas surge una distancia mínima, en la mayoría de los casos de una o dos oraciones, se prefiere el uso de la repetición léxica.

4. Repeticiones léxicas

En las narraciones, además de ser empleadas para que no se debilite la referencia, las repeticiones aparecen cuando no se pueden mantener las elipsis porque hay más de un elemento a los que se hace alusión (dos actantes por ejemplo) y se alternan en el discurso. La repetición garantiza en este caso la referencia y, por lo tanto, el procesamiento discursivo adecuado del lenguaje. En las narraciones, en consecuencia, pareciera que las normas estilísticas de la lengua establecen que las repeticiones surgen cuando hay una distancia discursiva considerable entre el elemento léxico y su reiteración. Se encontraron muy pocos casos de repeticiones que se dieran contiguas y, en particular, parecieran obedecer a un efecto retórico que se buscaba lograr. En cambio, en las exposiciones, se pudiera pensar que existe una norma estilística que propicia el uso de las repeticiones con suma regularidad y contigüidad entre los elementos reiterados. Esto se explica obviamente debido a la naturaleza de los tópicos a trabajar (piénsese de cuántas formas podría nombrarse a la sangre, en un texto de biología, por ejemplo; no cabrían sustituciones como líquido perlino, sustancia que circula por las venas. En un texto de difusión científica sobre el corazón, no podría haber sino repeticiones, jamás el órgano que late, el bombeador de la sangre, el músculo que simboliza el amor). Una sola restricción pareciera existir: son escasísimas las reiteraciones de palabras dentro de las mismas oraciones.

5. Sinónimos

En el orden narrativo, los sinónimos (y dentro de ellos, las cons-

trucciones léxicas sustitutas) pueden mostrarse sin restricciones evidentes, tanto cerca como lejos de los elementos léxicos sustituidos, pero, de acuerdo con los textos analizados, son más frecuentes las recurrencias a sinónimos cuando éstos y sus formas léxicas reemplazadas se encuentran a distancia. En lo que respecta a las exposiciones, y contrario a lo que pudiera esperarse, son el recurso cohesivo menos empleado (privilegiándose como se ha visto la repetición). Pueden aparecer como sustitutos para evitar la cacofonía, en medio de los elementos léxicos reiterados, como aclaratorias a términos técnicos o poco conocidos (por ejemplo: hipogeos = tumbas ocultas).

6. Relaciones semánticas

Sobre las relaciones semánticas, se encontró un dato curioso, que necesita ser mejor trabajado. Debe recordarse, como señala Martínez (1994), que este es un fenómeno que pareciera estar estrechamente vinculado con la coherencia porque implica, en muy buena medida, una visión de mundo. Y como tal, su análisis puede revestir dificultades por la subjetividad misma que implica, es decir, para alguien con una experiencia o conocimiento previo una palabra puede pertenecer a un campo semántico mientras que para otra persona tal ubicación no es explícita.

En las exposiciones la trama cohesiva se estructura sobre la base de las repeticiones y los relativos, a diferencia de las narraciones (ricas en pronombres personales y objetivos, y en elipsis). Pero esta trama de la exposición se ve complementada, desde la perspectiva de la cohesión textual, por las relaciones semánticas. En el análisis se evidenció que en los textos elaborados con exposiciones, había mayor cantidad de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico o a uno cercano, en tanto que en los desarrollados con narraciones había menor proliferación. Otro dato llamativo surgió, pero para aproximarse a él, fue necesario dividir cada texto en dos mitades, determinadas por la cantidad total de palabras del texto entre dos. Se encontró que en las narraciones las relaciones semánticas, en general, disminuyen en la segunda parte de los textos, mientras más se aproximan al final. En el texto **La cueva de Montesinos** (anexo), puede verse una aproximación al estudio de las

relaciones semánticas:

- ❖ cueva - descender
- ❖ corazón - vuelco - alegría
- ❖ soñó - despertó / desvanecer / noches - tiempo
- ❖ alcázar - puertas / abrir / pasar
- ❖ hablar - (dirigir la) palabra
- ❖ barbas - blancas / anciano
- ❖ continente - majestuoso
- ❖ preguntó - contestó

En este texto, hay 120 palabras. En las primeras 60, se concentran 15 de estas palabras, en tanto que en las otras 60 se hallan las 8 restantes. Confróntese en el texto que no se consideran las repeticiones, sino la primera aparición de la palabra, pues ésta constituye en realidad el aporte semántico nuevo.

En cambio, en las exposiciones, aunque también disminuyen, se mantiene un hilo cohesivo por este recurso hasta el final del texto, mayor que el experimentado en las narraciones. En el texto **El átomo** (anexo), podríamos aproximarnos al siguiente análisis:

- ❖ elementos - partícula - átomos / pequeña / electrones / hidrógeno-helio-uranio / naturaleza
- ❖ cosas - cuerpos
- ❖ alrededor - giran
- ❖ infinitamente - demasiado
- ❖ microscopio - (ser) observados
- ❖ alfiler - cabeza
- ❖ planeta - satélites / sistema solar
- ❖ cien - millones - un - dos - noventa y dos - número
- ❖ porción - espacio - centro / núcleo
- ❖ componen - está formada - tiene - forman

En este texto, hay 128 palabras. En las primeras 64, se concen-

tran 17 de estas palabras, en tanto que en las otras 64 se hallan las 19 restantes. Tampoco aquí se consideran las repeticiones, por las mismas razones anteriores.

Conclusiones

Al comparar la estructuración cohesiva de narraciones y de exposiciones se podría concluir que:

1. hay una fuerte determinación de los órdenes discursivos en el sistema léxico-gramatical empleado, y la trama cohesiva que se establece en un texto depende del modo de organización empleado.
2. esta determinación no sólo se limita a conectores, deícticos y tiempos verbales, sino que abarca otros mecanismos cohesivos.
3. la frecuencia de uso de repeticiones, sinónimos, elipsis y pronombres es una evidencia de la determinación expuesta. En el caso del pronombre, es obvio además que el modo de organización del discurso exige un tipo específico de pronombre.
4. el funcionamiento de cada recurso cohesivo (ya no sólo en cantidad, sino en cuanto a conformidad con normas estilísticas) es asimismo distintivo.
5. la trama cohesiva que se establece en un texto depende del modo de organización empleado.

Finalmente, resulta importante realizar estudios sobre el orden argumentativo. También es menester explicar estos desempeños en función de determinantes sociales y psicológicas que pudieran influir.

Referencias Bibliográficas

Combettes, Bernard; Jacques Fresson y Roberte Tomasone. 1980. **De la phrase au texte**. París: Librairie Delagrave.

Delgado, Juan M. y Juan Gutiérrez. 1995. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** España: Síntesis.

Fraca de Barrera, Lucía. 1998. **Estudio de la cohesión en textos de orden argumentativo escritos por niños de primer grado** Ponencia leída en la VI Jornada Anual de Investigación -IPC. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Martínez, Miguel. 1993. **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Fundamentación teórica de la metodología etnográfica. Caracas: Trillas.

Martínez, María C. 1994. **Instrumentos de análisis del discurso escrito.** Colombia: Universidad del Valle.

Sánchez, Iraida. 1992. **Hacia una tipología de los órdenes discursivos.** Trabajo presentado para la categoría de profesor titular, sin publicar. Caracas: UPEL-IPC

Sánchez, Iraida. 1993. Coherencia y órdenes discursivos. En **Letras 50.** Caracas: UPEL-IPC.

Villegas, César. 1994. La pronominalización: presentación teórica y apuntes para una aplicación a la enseñanza. En C. Villegas (comp.) **Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, en homenaje a Minelia de Ledezma y Nellys Pinto de Escalona** Caracas: ASOVELE.

ANEXOS

La cueva de (1) Montesinos

Soñó (2) Don Quijote que (2-DQ) llegaba a un transparente alcázar y (1) Montesinos en persona -blancas barbas, majestuoso continente- le (2) abría las puertas. Sólo que cuando (1) Montesinos fue a hablar (2) Don Quijote despertó. Tres noches seguidas (2-DQ) soñó lo mismo, y

siempre (2-DQ) despertaba antes de que (1) Montesinos tuviera tiempo de dirigirle (2) la palabra.

Poco después, al descender (2) Don Quijote por una cueva el corazón le (2) dio un vuelco de alegría: ahí estaba nada menos que el alcázar con el *que* había soñado. Abrió las puertas un venerable (1) **anciano** al (1) que (2-DQ) reconoció inmediatamente: (1-anciano) era (1) **Montesinos**

- ¿(1-M) Me (2) dejarás pasar? -preguntó (2) Don Quijote.

- Yo (1) sí, de mil amores -contestó (1) Montesinos con aire dudoso- pero como (2-DQ) tienes el hábito de desvanecerte (2) cada vez que voy a invitarte (2)...

Enrique Anderson Imbert (1976). **Cuentos en miniatura.** Caracas: USB.

I. Leyenda:

Subrayados: repeticiones en trama cohesiva

Negritas: sinónimos en trama cohesiva

Arial 14 (por ejemplo le): pronombres en trama cohesiva

(M): elipsis de Montesinos

(DQ): elipsis de Don Quijote

1: primera trama cohesiva (recursos que tienen como relación de correferencialidad: Montesinos): Montesinos-Montesinos-Montesinos-Montesinos-anciano-(elipsis de anciano)-Montesinos-(elipsis de tú)- yo - Montesinos.

2: segunda trama cohesiva (recursos que tienen como relación de correferencialidad: Don Quijote): Don Quijote- (elipsis de DQ)-le- DQ- (elipsis de DQ)-(elipsis de DQ)-le-DQ-le- (elipsis de DQ)-me- DQ- (elipsis de tú)- te- te.

II. Nota: Hay recursos que no pertenecen a ninguna de las tramas cohesivas principales del texto (1 y 2):

❖ pronombre relativo: *ahí estaba nada menos que el alcá-*

zar con el que había soñado

- ❖ repeticiones: cueva (2 veces), soñ- (3 veces), abr- (2 veces), puertas (2 veces), despert- (2 veces), alcázar (2 veces)
- ❖ elipsis: *Yo sí ... (sí te dejaré pasar).*
El (1) átomo

Los (2) elementos que (2) componen todas las cosas que hay en la tierra son alrededor de cien (2-elementos). La (1) **partícula más pequeña** de un (2) elemento es el (1) átomo.

Los (1) átomos son infinitamente pequeños, demasiado pequeños para ser observados con un microscopio: ¡una cabeza de alfiler está formada por millones de (1) átomos! Un (1) átomo presenta cierta semejanza con el sistema solar. (1-átomo) Es como una porción de espacio, en cuyo centro se hallase un núcleo fijo. Alrededor de ese núcleo giran los (3) electrones, como los satélites de un planeta. El (1) átomo de hidrógeno tiene un solo (3) electrón; el (1-átomo) de helio tiene dos (3-electrones) y el (1-átomo) de uranio, 92 (3-electrones). El número de (3) electrones determina la naturaleza de los (2) elementos. Combinándose (1) unos (1-átomos) con otros (1-átomos), los (1) átomos forman los diversos cuerpos que nos rodean.

Monlaü y Monlaü (1969). Dime qué es. Barcelona: Argos.

I. Leyenda:

Subrayados: repeticiones en trama cohesiva

Negritas: sinónimos en trama cohesiva

Arial 14 (por ejemplo que): pronombres en trama cohesiva

(elipsis de átomo)

(elipsis de elemento)

(elipsis de electrón)

1: primera trama cohesiva (recursos que tienen como relación de correferencialidad: átomo): átomo-partícula más pequeña...-átomo-átomos—átomos-átomo-(elipsis de átomo)-átomo-(elipsis de átomo)-(elipsis

de átomo)-(elipsis de átomo)-(elipsis de átomo)

2: segunda trama cohesiva (recursos que tienen como relación de correferencialidad: elemento): elementos-que-(elipsis de elementos)-elemento-elementos

3: tercera trama cohesiva (recursos que tienen como relación de correferencialidad: electrón): electrones-electrón-(elipsis de electrones)-(elipsis de electrones)-electrones

II. Nota: Hay recursos que no pertenecen a ninguna de las tramas cohesivas principales del texto (1, 2 y 3):

- ❖ pronombre relativo: *...todas las cosas que hay en la tierra son alrededor de cien.*
una porción de espacio en cuyo centro los diversos cuerpos que nos rodean
- ❖ pronombre objetivo en relación exofórica: *los diversos cuerpos que nos rodean*
- ❖ repeticiones: pequeños (2 veces), núcleo (2 veces)
- ❖ elipsis verbal: *El átomo de hidrógeno tiene un solo elec-trón; el de helio tiene dos y el de uranio (tiene) 92.*
- ❖ sinónimos: *infinitamente pequeños, demasiado pequeños*

