



LETRAS



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



65

LETRAS



65

LETRAS

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

CARACAS-VENEZUELA, 2002 (2do. Semestre)

ISSN: 0459-1283

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

Directo	Cristian Sánchez
Subdirector de Docencia	Headgline Arias
Subdirector de Investigación y Postgrado	Silvana Messori de Negrete
Subdirector de Extensión	Angel Flores
Secretaría	Anselmo Mendoza
Coordinador General de Investigación	Sergio Serrón

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

Consejo Directivo:

Coordinador: Sergio Serrón Martínez

RESPONSABLES DE ÁREA

Estudios Lingüísticos	Minelia Villalba de Ledezma
Estudios Literarios	Luislis Morales
Documentación	José R. Simón
Publicaciones	Anneris Pérez de Pérez
Taller de expresión Literaria	José Adames
Jefe del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín	Luis Flores Giraldo

Investigadores: Luis Álvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, Anneris Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, Nellys Pinto de Escalona, María E. Díaz, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, José Cruz, Henry Rumbos, Carmen López, Haydée Zambrano, Eva González, Roberto Limongi, Luislis Morales, Luisa Enríquez, Angélica Silva.

Personal de Secretaría Carmen Rojas
Odalys Mata

LETRAS es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos.

- **INDEXADA** en: -Ulrich's International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts, Cleaninghouse on Languages and Linguistics (ERIC) , Latindex y Redalci.
- **REGISTRADA** en el Registro de Publicaciones de Publicaciones Científicas del Conicit con el N° 19990212, y en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCIT.
- ISSN: 0459-1283
- **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.
- **DE 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. 5000,00

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

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

letras@ipc.upel.edu.ve

jis1@telcel.net.ve

Depósito legal: pp. 195202DF47

LETRAS es una publicación cofinanciada por FONACIT (Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT Rev 20011003676) y FONDEIN (UPEL-IPC)

Impreso en Venezuela por: Italgráfica, S.A.

Diseño Gráfico: Florencia Zabala

LETRAS No. 65 – Segundo Semestre 2002
(ISSN 0459-1283)

Director: Sergio Serrón M. (jis1@telcel.net.ve)
Coordinadora: Anneris Pérez de Pérez (annerisgricel@hotmail.com)
Producción y Montaje: Anneris de Pérez y Carmen Rojas
Correspondencia y Canje: Odalys Mata

Consejo de Arbitraje: Fernando Azpúrua (UPEL-IPC), Magalys Caraballo (UPEL-Maracay), María del Rosario Chacón (UPEL-Maracay), Raúl Millán (UPEL-IPC), Thaís Adrián (UPEL-IPC), Ebelio Espínola (UPEL-Barquisimeto), María Néida Pérez (USB), David Durán (UPEL-IPC), Liduvina Carrera (UCAB), Begoña Tellería (ULA), Anneris Pérez (UPEL-IPC), Marlene Arteaga (UPEL-J.M. Siso Martínez»), Lucía Fraca de Barrera (UPEL-IPC)

Consejo Editorial: Anneris Pérez, César Villegas, Angélica Silva, José Rafael Simón, Luislis Morales, Nileyda Mendoza y Érida León (Traductora).

TABLA DE CONTENIDO

Desbucalización, consonantes mínimas y glotalidad en las lenguas naturales	9
Godsuno Chela-Flores	
Evaluación de la composición escrita. Un modelo analítico para la evaluación formativa	25
Stella Serrano de Moreno	
Hacia un estudio de la ironía verbal escrita como recurso de la expresión ideológica. El caso de los artículos de opinión	53
César Villegas	
La calidad de las tesis en textos argumentativos de escolares chilenos	99
Marcela Cordero de Villarroel	

El comportamiento del sufijo –MAK en la Lengua Yukpa	119
Mariela Chavier y Luis Oquendo	
Shakespeare Enamorado , poesía para todas las épocas	139
Alí E. Rondón	
Xavier Villaurrutia o la poesía como síntesis de lo humano	161
Luislis Morales Galindo	
Reseña: Los hombres verdaderos de Carlos Lenkersdorf	181
Nileyda Mendoza	
Colaboradores de la Revista Letras	193
Normas para la Publicación	197

DESBUCALIZACIÓN, CONSONANTES MÍNIMAS Y GLOTALIDAD EN LAS LENGUAS NATURALES

GODSUNO CHELA-FLORES
(UNIVERSIDAD DEL ZULIA)

Resumen

Este trabajo trata de la difícil caracterización fonetológica de la fricativa glotal [h] y de la oclusiva [ʔ] y de su minimidad articulatoria y acústica; la segunda consideración llevó a Lass (1976) a calificarlas de “2 consonantes mínimas” y a Chela-Flores (1980/1986) a incluirlas en un conjunto más amplio, todo producto de procesos posnucleares de debilitamiento dentro de su Modelo Polisistémico Natural (MPN). Tanto las glotales como la nasal mínima [ŋ] son parte de un proceso de desbucalización en dos fases: (a) pérdida de los gestos articulatorios de obstruyentes y sonorantes hasta la periferia bucal interna, y (b) pérdida de los gestos articulatorios de las obstruyentes, quedando solo las realizaciones glotales. Existe la posibilidad de elisión después de la primera fase, especialmente en el caso de las sonorantes y más particularmente, las nasales. Estas consideraciones inciden en la controversia sobre el status de [h] en tiriyó, una lengua caribe: Meira (2001) afirma que se trata de un fonema o “segmento distintivo”, mientras que Parker (2001) la considera como un alófono neutralizado de /p, t, k, s/, ya que se encuentra en distribución complementaria con esas obstruyentes. Ambos autores se refieren a la desbucalización: Meira la considera un recurso ad hoc y Parker la acepta, pero ambos tienen una visión

unisistémica de ella. La debuccalización es resultado de las metacondiciones polisistémicas de posteriorización y decremento gestual (Chela-Flores 1981, 1983, etc.) y no se presentan aisladas sino como parte natural del posnúcleo en contraste con el prenúcleo. Utilizando datos del español de Venezuela, del inglés y de otras lenguas, se concluye que [h] en tiriyo es alófono neutralizado de /p, t, k, s/. Aunque Parker expresa su oposición a [h] posnuclear como fonema de manera inadecuada, ya que nuestros datos del inglés lo contradicen.

Palabras clave: Debuccalización, consonantes mínimas, glotalidad

Abstract

This paper deals with the difficult characterization of [h] and [ʔ] and their articulatory and acoustic minimality, the latter consideration leading Lass (1976) and Chela-Flores (1980/1986) –the latter in a larger polysystemic set– to qualify them as “minimal consonants”. These glottals as well as the minimal nasal [ŋ] are part of a process of debuccalization in two phases: (a) loss of articulatory gestures of obstruents with only the glottals remaining. There is the possibility of elision after the first phase, specially in the case of the sonorants and more particularly the nasals. These considerations incide in the controversy over the status of [h] in tiriyo, a Carib language: Meira (2001) states that it is a phoneme or “a distinctive segment”, while Parker indicates that it is a neutralized allophone of /p, t, k, s/ because it is in complementary distribution with them. Both linguists refer to debuccalization: Meira thinks it is an ad hoc device and Parker accepts it, but both treat it unisystemically. Debuccalization is the result of the metaconditions of backing and gesture loss in the Natural

Polysystemic Model (N.P.M.; for more on this approach, see Chela-Flores, 1981, 1983, etc) and in the N.P.M. they are not presented in an isolated manner, but as a natural part of the coda in contrast with the onset. On the bases of data of Venezuelan Spanish, English and other languages, it is concluded that Parker's position with regard to [h] is correct, though his opposition to postnuclear [h] as a phoneme is inadequate since data from English proves him wrong.

Key words: Debuccalization, minimal consonants, glottality

La fricativa glotal –en sus dos variantes, sorda [h], y sonora, [ʔ]– ha sido tradicionalmente un sonido difícil de caracterizar fonética y fonológicamente, principalmente debido a su ambivalencia entre contoides y aproximante sorda o ‘murmurada’ prenuclear con la resonancia de la vocoide siguiente (sobre esta última posición ver por ejemplo, Laver 1994:304-305). Si la consideramos como contoides –inevitable en algunos casos– debemos tomar en cuenta el hecho de que es la fricativa central con el área de articulación más pequeña de todas las obstruyentes, lo que la hace perceptualmente débil, además de carecer de un gesto articulatorio en la cavidad bucal. Todas estas consideraciones se aplican también a la oclusiva glotal, [ʔ], lo cual ha hecho que muchos fonetistas afirmen con frecuencia que este sonido no existe en español (por ej., en la versión castellana de Crystal 2000: 266), cuando en realidad nuestros datos indican que es uno de los alófonos de /d/ en posición final de palabra en el habla espontánea de venezolanos y antillanos en general:

(1) /siudad/ → [sjuðáʔ] ‘ciudad’

(2) /piedad/ → [pieðáʔ] ‘piedad’

Los dos sonidos glotales [h] y [ʔ] pueden intercambiarse en algunas lenguas, como sucede en variedades del inglés británico, en las cuales la oclusiva aparece como alófono de la fricativa en posición inicial de palabra:

(3) /ə hɪl/ → [əʔɪl] 'a hill'

(4) /ə hɒspɪtəl/[əʔɒspɪtəl] 'a hospital'

↓

(Gimson 1980:191)

La minimidad articulatoria –y acústica– de ambos sonidos [h] y [ʔ] llevó a Lass (1976:156) a postularlos como la fricativa y la oclusiva “mínimas”, lo cual me condujo a una ampliación del concepto con respecto a la fonología hispánica primero, y luego a la general (Chela-Flores 1980 (conferencia)/1986:24-29) mediante la incorporación de [ŋ] como la nasal mínima; [l] y [r] –líquidas sin contacto articulatorio– como las líquidas mínimas y [K], obstruyente velar, como un resultado de la *posteriorización* (metacondición que rige el sistema posnuclear en el marco del Modelo Polisistémico Natural, [MPN de ahora en adelante]; Chela-Flores 1987:78, 1998:45) aplicada a las oclusivas anteriores /p,b, t,d/. Luego veremos que la velarización de la clase natural [-continuo, +anterior, -nasal] del español antillano, es decir /p.b,t,d/, debe interpretarse como la primera fase de un proceso posnuclear, cuasiuniversal de *desbucalización* o pérdida de los gestos articulatorios bucales, y la segunda –a la que estas oclusivas no llegan en español– sería la transformación glotal; más adelante ampliaremos este punto.

(5) /kɒnseptɒ/ → [kɒnséKtɒ] 'concepto'

(6) /ɒbsɜːbɜː/ → [ɒKsɜːβár] 'observar'

(7) /etniko/ → [éKniko] 'étnico'

(8) /adminɪstrɪ/ → [aKmɪnɪhtrár] 'administrar'

[K] = obstruyente velar cuya realización más frecuente es la fricativa sonora.

Es probable que una caracterización fonética uniforme de la fricativa glotal no sea posible, sino que tengamos que recurrir a las propiedades de segmentos adyacentes; por ejemplo, Laver indica que clasificar a [h] y [ɦ] como fricativas glotales sorda y sonora respectivamente, es una categorización errada y que ambas son en realidad ataques de vocoides nucleares en las formas de *susurro* (fonación con tensión laríngea) y *murmullo* o *voz susurrada* (fonación con cuerdas vocales relajadas) respectivamente y que la cualidad de la resonancia generada en la cavidad bucal por las fricción descrita dependerá de la vocoide que le sigue (1994:304-305). Esta es la posición de muchos otros fonetistas como Gimson (op.cit.) y Ladefoged (1971 y 1975). Sin embargo, nótese que todos hablan de la vocoide siguiente como si estas glotales siempre ocurrieran en posición nuclear, lo cual no es lo más frecuente ni en lenguas indoeuropeas, ni en otras familias lingüísticas, ya que las glotales, incluyendo la oclusiva, son la fase final –previa a la elisión– de los procesos erosivos, típicos de la posición posnuclear.

Es preciso recordar –y volver a olvidar– la afirmación de Chomsky y Halle 1968 de que [h] y [ʔ] eran ‘glides’ o ‘deslizadas’ ya que en el sistema de rasgos de “The Sound Pattern of English”, el perfil de estas glotales era [-consonante, -vocal]. Esta posición ha sido duramente criticada (Lass 1976 y muchos otros) y rebatida también en base a datos del español de Venezuela (Chela-Flores 1978 ponencia/1986 publicación: p.294).

La caracterización fonológica no es más sencilla, pero sí es posible, ya que a través de alternancias morfofonológicas y diversas relaciones fonológicas de [h] con fricativas como /s/, /x/, /ʃ/, etc. y oclusivas como /p/, /k/, /ʔ/, etc. podemos verificar no sólo su existencia como fonema, sino su importante y cuasiuniversal status como realización alofónica posnuclear de obstruyentes (aunque en el español de Venezuela también lo es de sonorantes: por ej.: /karne/ à [káhne] 'carne' en el dialecto oriental) o como fase final de debilitamiento consonántico:

(9) /las muheres/ → [lah muhéreh] 'las mujeres' (español de Venezuela y atlántico en general)

(10) [mi ponop+] 'tú lo has dicho' → [mi ponoh-ta-e] 'tú lo dirás' (datos de Tiriyo; Parker 2001:107).

(11) /everiθing/ → [évrihiŋ] 'everything' (datos de un dialecto escocés del inglés; Lass 1976:157).

(12) /ai θiŋk / → [ae hɛŋk] 'I think' (datos de un dialecto escocés del inglés; Lass op. cit.).

Dadas las circunstancias descritas hasta este punto, no es sorprendente que exista una controversia sobre el status de [h] en Tiriyo, una lengua caribe hablada en Brasil y Surinam: Meira (1998, 2001) afirma que se trata de un fonema o 'segmento distintivo' mientras que Parker (2001) lo considera un alófono neutralizado de las obstruyentes /p, t, k, s/, ya que se encuentra en distribución complementaria con ellas. Meira ya había indicado que "la fricativa glotal [h] solo ocurre en posición final de sílaba" (1998:353; nuestra traducción) gracias a un proceso de reducción silábica que deja a las obstruyentes de marras en esa posición, haciéndose vulnerables

al proceso de posteriorización planteado en el MPN.; Parker, Meira y otros llaman a este proceso *desbucalización*; ya volveremos a este punto. La reducción silábica ocurre cuando los sufijos del tipo – CV se unen a ciertos verbos "Clase 2", cuyo tema termina en una oclusiva sorda, seguida de /+/ o /ə/ y la vocal final de la raíz se elide, dejando a /p,t,k,/ - oclusivas finales del tema – en posición posnuclear, contexto de una posteriorización o desbucalización total, vale decir [h]:

(13) /mi-/ 'segunda persona'

/i-/ 'tercera persona'

/ponop+/ 'decir'

/-ta/ 'futuro'

/-e/ 'asertivo/certeza'

/-po/ 'causativo'

/-kə/ 'imperativo'

/-se/ 'supino'

[mi-ponop+] 'tú lo has dicho'

[mi-ponoh-ta-e] 'tú lo dirás'

[mi-ponoh-po] 'tú has hecho que él/ella lo diga'

[i-ponoh-kə] '¡dilo!

[i-pono(h)-se] 'con el propósito de decirlo'

La plantilla silábica máxima es [CVVC] y el hecho de que CVh atrae acentuación lo mismo que CVN y a CV:, indica que [h] no es simplemente una propiedad laríngea secundaria asociada a la vocoide nuclear –como muchos fonetistas indican– sino una consonante moraica de la coda. Nos parece importante también descartar la posible interpretación de *pre-aspiración*, posición plausible ya que [h] va siempre seguida de /p,t,k,s/, como se indica en (13). Este fenómeno en el cual las oclusivas sordas son precedidas de un corto período de sordez no es muy frecuente en las lenguas naturales. En el español de Venezuela, sin embargo, nuestros datos lo revelan:

(14) /martʃar/ → [mar^htʃár] ‘marchar’.

En (14) notamos que la africada alvéolo-palatal sorda /tʃ/ está preaspirada, pero no hay que olvidar que estos sonidos son en realidad oclusivas de distensión demorada, en vez de abrupta, lateral o nasal. Lo que sí es inusual en el español de Venezuela, es la preaspiración de la vibrante múltiple /rr/:

(15) /perrera/ → [pe^hrréra] ‘perrera’

(16) /porraso/ → [po^hrráso] ‘porrazo’ (Chela-Flores 1987:72)

La preaspiración es más frecuente en las llamadas lenguas circunpolares: islandés, faroés, algunos dialectos del noruego, finés, lapónés y la mayoría de los dialectos del escocés gálico. En tiriyo los grupos consonánticos formados por [h] y /p,t,k,s/ no constituyen ejemplos de preaspiración porque la fricativa glotal es coda de sílaba, dándole el peso necesario para atraer el acento, como indicamos anteriormente.

Es relevante citar el caso del antiguo inglés (siglos V-XI), ya que en esa lengua se encuentran numerosos ejemplos de grupos consonánticos formados por [h] y sonorantes del tipo nasal o líquido:

(17) /hlihhan/ ‘reir’

(18) /hlāford/ ‘señor’

(19) /hran/ ‘ballena’

(20) /hnappian/ ‘dormitar’

Todos estos grupos consonánticos perdieron la [h] inicial en el paso al inglés medio y podrían interpretarse como: (i) secuencias de fonemas; (ii) sonorantes ensordecidas o (iii) sonorantes preaspiradas. La tercera posibilidad puede descartarse a pesar de los ejemplos venezolanos de vibrantes ensordecidas (15) y (16) y la segunda –sugerida por Gimson (op.cit.:192), entre otros– no parece plausible ya que lo que se percibiría como una lateral ensordecida, por ejemplo, tendría que ser más bien una fricativa lateral sorda /ɸ/ como la que ya existía en la lengua céltica de Gales, de la cual este sonido no ha desaparecido. La interpretación más probable es (i), una secuencia de fonemas, similar a las que hemos visto en tiriyo, y que, a semejanza de lo que ocurrió en el inglés antiguo, también se está perdiendo en la lengua caribe. Meira nos indica que la [h] se perdió en el dialecto tiriyo-K, después de causar el alargamiento compensatorio de la vocal precedente, y que en el dialecto tiriyo-H [h] se perdió categóricamente sólo en los casos en que iba seguida de sonorante (2001:123; el énfasis es nuestro). Además, se está perdiendo en los grupos /hp/ y /hk/. En el inglés antiguo [h] se perdió en los grupos prevocálicos /hn/, /hl/ y /hr/ probablemente porque la

fricativa glotal en posición prevocálica generalmente aparece sola (ver Lass op.cit.:159-163) y en términos del MPN, no es un fono preferido del sistema prenuclear: se pierde [h], fono posterior, pero quedan las sonorantes, todas alveolares, fonos anteriores. Nótese que la notoria inestabilidad de las alveolares finales de palabra en el inglés contemporáneo se debe a la misma razón. Meira indica que como la fricativización de /k/ hacia /x/ ha continuado su proceso de desbucalización hasta [h], de manera de que /hk/ se realiza como [hh], parece que [h] no desaparecerá de H-tiriyó y que ocurrirá en posición prenuclear, pero no en posición inicial de palabra (2001:124,n.4). Esta sobrevivencia de [h] en el prenúcleo causada por la fricativización mencionada, no invalida la posición de Parker en cuanto a que [h] es el alófono de /p,t,k,s/ cuando ocurre en el *posnúcleo*. Aparece allí como la fase final del proceso de desbucalización de las obstruyentes del tiriyó. Ese proceso puede aplicarse a las sonorantes también: la velarización de /n/ posnuclear en el español de Venezuela es un ejemplo del proceso de regresión de la articulación bucal hasta su límite posterior, que es también el punto de articulación más débil (ver el parámetro α de fuerza segmental en Foley 1977:145):

(21) /radiasion/ → [rra jasjón] 'radiación'.

Este proceso también ocurre por ejemplo en lenguas orientales como el chino y el vietnamés, en tiriyó y en otras lenguas caribes (panare, pemón, macushi) y en la lengua maya yucateca:

(22) /le? in w ot tʃo/ → [le? in w oh tʃo?] 'esa casa mía' / 'mi casa allí' (maya yucateco; Parker, op. cit.:112).

Además, en lenguas con fonemas vocálicos nasales como el francés, esta regresión va seguida de la elisión, fonologizando la

vocal anterior. Este proceso ha sido reconocido ampliamente, Hombert (1986) por ejemplo, indica que :»...el proceso más general del cual se generan las vocales nasalizadas es la asimilación *regresiva* (mediante la cual) una vocal oral se nasaliza fonéticamente cuando precede a una consonante nasal; después de la pérdida de la consonante nasal, la nasalización de la vocal se hace distintiva» (citada por Laver op. cit.:294; la traducción es nuestra, pero el énfasis es del autor)

En vista de lo expuesto hasta ahora, podemos entonces postular un proceso de desbucalización en dos fases: (a) pérdida de los gestos articulatorios de obstruyentes y sonorantes hasta la periferia bucal interna, vale decir el velo del paladar y (b) pérdida de los gestos articulatorios de las obstruyentes, quedando sólo las realizaciones glotales. Lo que sigue a la desbucalización en sus dos fases es la elisión. Existe la posibilidad de elisión después de la primera fase, especialmente en el caso de las sonorantes y más particularmente en el caso de las nasales, las cuales en muchas lenguas desaparecen dejando su nasalidad en la vocal precedente, como en el caso del francés citado anteriormente. Sin embargo, debemos examinar nuestra propuesta con respecto al proceso de pérdida de gestualidad bucal a la luz del MPN. Desde Chela-Flores 1983 (sobre la base de investigaciones comenzadas y publicadas en la década de los 70), se ha sometido el estudio de la fonología del Caribe hispánico primero y luego la del inglés, a una visión polisistémica que planteó tres sistemas intrasilábicos con fonos y procesos preferidos, los marginales siendo de naturaleza especular y regidos por metacondiciones de abstracción ascendente o de concreción descendente. Se postularon dos metacondiciones que rigen el sistema posnuclear: posteriorización y descenso, la primera se traduce en retracción

lingual y decremento gestual, mientras que la segunda lo hace en decremento gestual y descenso articulatorio; como los sistemas marginales son especulares, las metacondiciones opuestas rigen el sistema prenuclear. Evidentemente, las metacondiciones de posteriorización y decremento gestual son las vías para lograr la desbucalización y forman parte de un modelo amplio, dentro del cual la pérdida de gestos bucales no se presenta aislada, sino como parte natural del posnúcleo en claro contraste con el prenúcleo. Los eventos fónicos posnucleares generalmente están orientados hacia la naturaleza del núcleo, lo que implica debilitar la consonantidad de la coda, así como los eventos del prenúcleo lo alejan del núcleo. Lo que es importante en nuestra formulación de la desbucalización es que se presenta una explicitación de la más importante –aunque no la única– maniobra o estrategia posnuclear. En la controversia sobre [h] en tiriyó, Parker y Meira se refieren a la desbucalización, el primero la acepta como parte de su explicación sobre la alofonía de /p,t,k,s/, el segundo la rechaza calificándola de recurso ad hoc; sin embargo, ambos tienen una visión unisistémica de la pérdida de gestos bucales. En todo caso, la posición de Parker es la más aceptable, ya que la posteriorización-decremento gestual –cuyo producto es la desbucalización– constituye un conjunto de procesos de carácter cuasi-universal.

En cuanto a [h] como alófono de /p,t,k,s/, Parker parece estar en lo correcto, la glotal está en distribución complementaria con las únicas obstruyentes de la lengua, que claramente han sufrido la desbucalización en las dos fases indicadas antes. Sin embargo, Parker expresa su objeción a considerar la [h] posnuclear como fonema de manera algo descuidada: “ninguna lengua debe presentar un fonema distintivo que aparece sólo en posición final de sílaba y no

en ataques” (op.cit.:113; la traducción es nuestra). Hay importantes excepciones a esta afirmación: un notorio ejemplo es el fonema nasal velar, /ŋ/, presente en todas las variedades del inglés, el cual sólo ocurre en posición final de palabra. Parker se basa en la fuerte asimetría universal entre ataques y codas en el sentido de que los contrastes subyacentes casi siempre se mantienen en los primeros, mientras que en la coda son muy vulnerables a la neutralización; sin embargo, como hemos demostrado, su afirmación es demasiado categórica.

La glotalidad como minimidad articulatoria es un tema que merece mayor discusión de la que se ha suscitado entre fonólogos: Roger Lass fue el primero en plantearla en 1976, como hemos indicado, y luego en el marco del MPN se amplió el concepto de consonante mínima (Chela-Flores 1980/1986 y 1988) y se aplicó al estudio de cambios fonológicos en español atlántico y en variedades del inglés. La tendencia entre fonólogos es a interpretar la minimidad articulatoria, ya no sólo glotal sino general, como el prelude de la elisión, lo cual ocurre con frecuencia, pero no siempre. Los datos que hemos manejado en la controversia sobre minimidad glotal en tiriyó-H apuntan claramente en esa dirección, pero también es cierto que en las variedades del español de Venezuela –y muchas en el área dialectal del Caribe hispánico– las cuales llegaron al estado de minimidad articulatoria posnuclear a través de una o de las dos fases de la desbucalización que hemos descrito, no han procedido a la elisión categórica y por ende a la sílaba abierta. Las únicas variedades del español atlántico que han llegado a la elisión categórica, después de la desbucalización están en Andalucía oriental. Es necesario que se continúe la investigación sobre la relación entre minimidad y elisión, así como sobre la desbucalización considerada como estrategia dentro de un enfoque polisistémico.

Referencias

- Chela-Flores, G. (1978). **Lineamientos preliminares para una interpretación teleológica de algunos cambios en la pronunciación del español de Maracaibo**. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la ALFAL, Universidad Central de Venezuela (UCV). Caracas. Publicada en las Actas, edición de la UCV, Caracas 1986.
- Chela-Flores, G. (1980). **Las teorías fonológicas y los dialectos del Caribe hispánico**. Conferencia plenaria en el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico, Universidad Central de Venezuela. Publicada en "Estudios sobre la fonología del español del Caribe" (compilado por R. Núñez Cedeño, I. Páez Urdaneta y J.M. Guitart). Ediciones La Casa de Bello, Caracas, 1986.
- Chela-Flores, G. (1983). Is there a preferred state in phonology? **Neuphilologische Mitteilungen 4/LXXXIV**.
- Chela-Flores, G. (1987). El español antillano de Venezuela: problemas de fuerza segmental y norma formal. **Neuphilologische Mitteilungen 1/LXXXVIII**.
- Chela-Flores, G. (1988). **Consonantes mínimas y metacondiciones en el Caribe hispánico**. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la ALFAL, Universidad de Phoenix, Arizona, EUA, 1981. Publicada en las Actas, edición de la Universidad Autónoma de México, 1988.
- Chela-Flores, G. (1998). **Orígenes y estado actual del español de Venezuela**. Ediciones Comisión Regional «Macuro 500 Años». Cumaná.

- Crystal, D. (2000). **Diccionario de Lingüística y Fonética** (versión española del original en inglés). Octaedro, Barcelona.
- Foley, J. (1977). **Foundations of Theoretical Phonology**. Cambridge University Press. Cambridge.
- Gimson, A.C. (1981). **An Introduction to the Pronunciation of English**. Edward Arnold (Publishers) Ltd., Londres.
- Lass, R. (1976). **English Phonology and Phonological Theory**. Cambridge University Press. Cambridge.
- Laver, J. (1994). **Principles of Phonetics**. Cambridge University Press. Cambridge.
- Meira, S. (2001). The case of Tiriyo [H]. **International Journal of American Linguistics. Volumen 67, N° 2**.
- Parker, S. (2001). On the phonemic status of [h] in Tiriyo. **International Journal of American Linguistics, volumen 67, N° 2**.

EVALUACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA. UN MODELO ANALÍTICO PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

STELLA SERRANO DE MORENO
(UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA)

Escribir debe significar estar mejor preparado para pensar, enseñar, aprender, dialogar y también para fantasear, soñar, sentir y emocionarse (Vargas Llosa, 2002).

Resumen

A partir del análisis de cómo se concibe la competencia comunicativa escrita y la concepción sobre la evaluación formativa en el área, se ofrece a los docentes un modelo que sirva de marco de referencia para abordar la evaluación de la composición escrita. Para ello, se propone centrar la evaluación en tres aspectos esenciales: a) Los textos que los estudiantes producen; b) el proceso de composición que realizan y c) los conocimientos de la lengua que aprenden los alumnos en cada actividad de producción de textos. Se enfoca la evaluación de la composición en su dimensión reguladora del aprendizaje de la escritura y se formulan una serie de preguntas que el profesor podría considerar. También se sugieren procedimientos y actividades que el docente debe conocer y aplicar para conducir la evaluación integrada al proceso de aprendizaje de la composición que el estudiante realiza.

Palabras clave: Evaluación, composición escrita, dimensión reguladora y formativa

Abstract

Starting with an analysis of how communicative competence is understood and ideas about formative evaluation in this area, teachers are presented with a model that can serve as the framework for evaluating written compositions. To do so, it is suggested that evaluation be centered on three basic aspects: a) the texts that students produce; b) the process of composition and c) what students learn about language in activities connected with the production of texts. Composition assessment is viewed as regulatory in the process of writing learning and a series of questions are formulated for the teacher to consider. Also, procedures and activities are suggested for their application when conducting evaluation as integrated to the student's learning process.

Key words: Evaluation, written composition, regulatory and formative dimension.

Introducción

En los últimos años, como resultado de las investigaciones sobre el proceso de composición, ha habido un cambio de paradigma. En el medio escolar, ahora no sólo se preguntan cuándo un escrito es bueno, sino que muchos docentes e investigadores indagan sobre ¿Qué procesos siguen los escritores? ¿Qué hacen los niños cuando escriben y cómo van cambiando en sus acciones a medida que van avanzando en su proceso? ¿En qué difieren las acciones de los escritores competentes de aquellos que no lo son? (Calkins, 1993; Graves, 1991; Scardamalia y Bereiter, 1992). De ahí que ahora se tiene otra mirada de esta actividad, centrada en los procesos y no en los productos.

Sin embargo, a pesar de este creciente interés por la escritura, y del impacto directo que sobre la enseñanza en las aulas están teniendo los resultados de investigaciones sobre el desarrollo de la composición en los estudiantes, pareciera que el tema de su enseñanza y de su evaluación sigue siendo un enigma para muchos docentes de nuestro medio. A los estudiantes se les asigna la escritura de algunos textos y el profesor los corrige centrando su atención en los aspectos de ortografía, puntuación y claridad. El énfasis sigue estando en los productos finales y no en los procesos que los producen. Muy rara vez se observa el proceso que sigue el estudiante cuando escribe un texto, ni tampoco se conversa con ellos sobre sus estrategias de composición y sobre las dificultades que confrontan. El docente desconoce qué hace el estudiante cuando se ocupa de la producción de un texto.

Muchos de los estudiantes tienen conciencia de que sus textos no son buenos, pero quizás no saben qué hacer para mejorarlos. En este caso, el docente tiene mucho por hacer para orientar a sus estudiantes, para acompañarlos y ayudarlos a mejorar en su proceso de escritura. Aquí la evaluación entra a jugar un papel importante, ya que si el docente se convierte en observador de lo que hace cada estudiante, de cómo va realizando la tarea de composición, de qué cosas hace bien y en cuáles presenta limitaciones, podrá ayudarlo a desarrollar estrategias de composición adecuadas.

En este trabajo intentamos ofrecer a los docentes un modelo que sirva de marco de referencia para abordar la evaluación formativa de la composición escrita, tomando en consideración los aspectos analíticos del proceso. Siguiendo a Camps y Ribas (1998), nos detendremos en tres de ellos por considerarlos esenciales: a) Los textos que los estudiantes producen; b) el proceso de composición

que realizan y c) los conocimientos de la lengua que aprenden los alumnos en cada actividad de producción que realizan

La evaluación formativa de la composición

Para que la evaluación se convierta en una actividad formativa, es preciso que adopte un carácter regulador de los aprendizajes y de la enseñanza (Solé, 2001; Ribas, 2001; Serrano, 2002). La evaluación permite al alumno regular su aprendizaje al ayudarlo a tomar conciencia sobre el curso del proceso que realiza al producir textos y le orienta acerca de cómo solucionar los problemas que la actividad de escritura le plantea. De esta forma, la función de la evaluación es ayudar a cada estudiante a identificar en qué momentos del proceso necesita trabajar más, a hacerse consciente de lo que debe hacer y cómo hacerlo, a reflexionar sobre algunos aspectos de la lengua que necesita saber aplicar adecuadamente al escribir y a tomar conciencia de cómo establecer las conexiones necesarias entre los nuevos conocimientos y las actividades de uso de la lengua en que es necesario aplicarlos. Todo esto le permite tomar decisiones sobre las acciones que debe emprender para la superación de sus dificultades para aprender.

Al profesor, evidentemente, le proporciona información que le permite identificar fortalezas y detectar carencias e incomprensiones con relación a las competencias que los estudiantes deben desarrollar. Con base a esta información, podrá revisar y ajustar las situaciones didácticas al aprendizaje de los alumnos, al proponer nuevas actividades y tareas que los conduzcan a enfrentar nuevos retos para continuar avanzando.

Este conocimiento útil para el profesor y para el propio alumno sobre lo que él está en capacidad de hacer, así como sobre sus

carencias y dificultades, puede ser obtenido dentro de las actividades habituales de aprendizaje, dentro de un clima de fluida comunicación que les permita conocer directamente cómo va sucediendo el aprendizaje, sin tener que aplicar pruebas desligadas del trabajo normal que se realiza en el aula. Esta manera de concebir la evaluación requiere, según Sacristán (1997) dos condiciones previas fundamentales: a) una comunicación fluida y sin conflictos entre profesores y estudiantes para que sea posible el conocimiento real entre unos y otros; y b) un esfuerzo por evitar separar el tiempo de enseñar y de aprender de los momentos de evaluar lo aprendido (p. 327). Para esto, el docente y el estudiante, desde el comienzo de la actividad, necesitan tener claridad en cuanto a las capacidades a desarrollar y en cuanto a las actividades y tareas que permitirán al estudiante lograrlas.

Una de nuestras principales preocupaciones como docentes de lengua, tiene que ser favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, entendida ésta como la capacidad de usar el lenguaje escrito para comunicar diferentes propósitos adecuadamente en las diversas situaciones sociales y culturales (Cassany, Luna y Sanz, 1998).

Para ello, el profesor debe comenzar por comprender qué hace el alumno cuando aborda la tarea de composición de un texto, de modo que cada estudiante tome, a su vez, conciencia por sí mismo de lo que hace, esto es, del proceso que realiza. Esto supone dedicar atención a los aspectos inherentes al proceso mismo de escritura: ¿Cuál es el propósito que guía la tarea de escribir?, en otras palabras, ¿Cuál es la finalidad del escrito? ¿Tienen claridad los estudiantes sobre qué van a escribir? ¿Saben qué saben del tema? ¿Se preguntan a quién va dirigido el texto? ¿Quién es la audiencia o el

destinatario? ¿Qué registro conviene utilizar según la situación? ¿Qué hay que decir? ¿Se han preguntado acerca del tipo de texto que producirán? ¿Cuál es su naturaleza, cómo se estructura, cuál es su extensión?

Respecto a la preparación para abordar la composición: ¿Tienen experiencia acerca de cómo abordar la tarea de producción? ¿Planifican, piensan en las ideas sobre el tema, trazan un plan tentativo de ideas? ¿Las organizan en un todo coherente y lógico? ¿Deciden cuáles son las importantes? ¿Revisan si hay ideas repetidas? ¿Reflexionan acerca de cómo organizarlas? ¿Toman decisiones respecto a la forma de recoger información sobre el tema? (Cassany, 1996; Sampayo, 1993).

Durante la producción del texto, ¿Elaboran borradores? ¿Prestan atención a la continuidad del tema (*Progresión temática*, según Halliday, 1976) en atención al propósito? ¿Revisan su texto y se preguntan cómo expresar las ideas utilizando recursos como la explicación, comparación, ejemplificación? ¿Respetan la estructura del texto que intentan producir, es decir, si evidencian adecuación de la pieza discursiva al formato característico de cada género (informativo, narrativo, poético, científico) (Cassany, 1996)? ¿Se preocupan por la cohesión del texto mediante la utilización de recursos gramaticales que hacen posible el entrelazamiento de un enunciado con otro? ¿Qué tipo de recursos emplean para garantizar la articulación entre las ideas (uso de conectores, nominalización, pronominalización)? ¿Hacen uso de relaciones? ¿Qué signos de puntuación emplean y en qué forma lo hacen? ¿Ajustan el tipo de registro a los posibles destinatarios (Kaufman y Rodríguez, 1993)? ¿Revisan constantemente? ¿Son conscientes sobre qué aspectos necesitan detenerse a revisar?

Como podemos observar, la composición textual es, sin duda, una actividad compleja que exige diversidad de operaciones y que comporta procesos también diversos. Por lo tanto, no resulta fácil para el docente estar atento a la producción de cada alumno para evaluar y reorientar su proceso de composición, si tiene que tomar en consideración, por un lado, los distintos aspectos señalados, los cuales determinan la complejidad del proceso y, por el otro, el número de estudiantes por aula, que le corresponde guiar y atender, cada uno con preferencias, intereses, estrategias y experiencias muy diversas.

Ahora bien, si el docente quiere conducir el proceso de aprendizaje de la escritura y ayudar a cada alumno a desarrollarse como escritor, debe, junto con ellos, propiciar situaciones de discusión sobre aspectos de la lengua sobre los cuales muestran dificultades cuando escriben, como por ejemplo, el uso de recursos lingüísticos específicos para expresar intenciones según los objetivos discursivos que el escritor se propone: relatar, convencer, demostrar, explicar, persuadir, aclarar. El uso de conectores o de expresiones para encadenar las ideas, según la intención de lo que desea plantear, por ejemplo, el uso de "si bien", "sin embargo" implica aceptación de objeciones parciales a afirmaciones; el uso de "en cambio", "por el contrario" indican contraste; el uso de "entonces", "por consiguiente", "como resultado", indican causa-efecto o consecuencia; el uso de ciertos adjetivos en la descripción; el uso de los tiempos verbales; el establecimiento de relaciones referenciales dentro de las enunciados. Estos momentos deben orientarse de modo que los estudiantes reflexionen sobre el uso apropiado de estos elementos, descubran por sí mismos la forma adecuada de usarlos, sistematicen el conocimiento y lo construyan.

La reflexión personal del estudiante de lo que le sucede durante la tarea de producir, revisar y perfeccionar su texto constituye una forma de aprender, al mismo tiempo, que ofrece al profesor información de los aciertos y dificultades que cada uno muestra en su composición. El proceso conducido de esta forma se convierte en un medio para la evaluación que le permita al estudiante favorecer y regular el aprendizaje y ayudarlo a mejorar su proceso de escritura. Obviamente, la orientación en cada uno de los aspectos señalados no puede hacerse al mismo tiempo, se irá proporcionando a medida que las producciones de los alumnos reflejen la necesidad de detenerse en algunos aspectos para revisarlos y conceder así la debida atención y reflexión.

En qué aspectos centrar la evaluación de la composición

Pensamos que la actividad de evaluación y de reorientación del aprendizaje de la composición podría centrarse en tres aspectos complementarios y relacionados (Camps y Ribas, 1998; Cassany, Luna y Sanz, 1998) y que creemos recogen los diversos aspectos sistematizados antes. Estos aspectos son:

- 1) Los textos que producen los estudiantes
- 2) El proceso mismo de composición
- 3) Los conocimientos de y sobre la lengua que los alumnos aprenden.

A continuación abordaremos algunas reflexiones sobre cada uno de estos aspectos, centrando nuestro interés en las interrogantes que los docentes formularían al orientar el aprendizaje de la composición y evaluar formativamente cada componente.

1. Evaluación de los textos que los estudiantes producen.

Cuando evaluamos el texto nos surgen inmediatamente una serie de interrogantes: ¿Cuál es el punto de referencia respecto del cual lo evaluaremos? ¿Cuáles serán los criterios de referencia para evaluarlos? ¿Será el de las expectativas del profesor? ¿o serán criterios establecidos en los programas? ¿Se evaluarán siempre los mismos aspectos del texto? ¿Cuáles en cada situación? ¿Acaso no será necesario establecer estos aspectos a evaluar en función del tipo de texto y orden discursivo que prevalece en él, además de considerar la situación comunicativa? ¿Se tomarán en cuenta las producciones iniciales, los borradores y los cambios que se producen entre uno y otro?

Los aspectos que debemos evaluar de los textos producidos, están relacionados con el conjunto de aspectos lingüísticos y comunicativos que ofrece el texto para considerarlo aceptable y pertinente. Estos aspectos son variados, si tenemos que tomar en consideración el tipo de texto que se está componiendo, las características del género y los distintos aspectos de la trama textual. Por lo tanto, a manera de orientación, podríamos considerar en la evaluación los siguientes, acompañados de algunos criterios que debe reflejar el escrito.

a. Ideas y contenido

Las ideas son el corazón del mensaje, el contenido del texto, lo que el escritor tiene para decir, la razón por la que escribe el texto.

- Son relevantes
- Enfocan el contenido con claridad

- Son originales
- Surgen de la experiencia o del conocimiento
- Mantienen la atención del lector

b. Organización

Es la estructura interna de la pieza de escritura, el hilo del significado, la lógica de las ideas. Sin un camino claro las ideas colapsan o chocan unas con otras. Es la organización la que da al escrito dirección y ayuda al lector a moverse a través de las ideas.

- Se organizan las ideas en párrafos, relacionados lógicamente
- Responde la estructura al tipo de texto que se va a producir
- Introducción atractiva, tentadora
- Hay una secuencia lógica de las ideas
- Conclusiones lógicas derivadas de las ideas
- Transiciones adecuadas

c. Coherencia

La organización del texto está determinada por la coherencia. Es la propiedad del texto que selecciona la información relevante y la organiza para configurar el significado global. Respecto a esta propiedad podríamos ver:

- Selección de la información
- Progresión temática: mantenerse en el tema a lo largo del texto
- Estructura del párrafo: oración temática y oración de desarrollo

d. Cohesión

Es la propiedad del texto que conecta las frases entre sí, formando una red de relaciones entre las ideas, usando para ello diferentes formas de cohesión, tales como: repeticiones o anáforas usando sinónimos, pronominalización o elipsis; relaciones semánticas (sinónimos, antónimos), enlaces o conectores (puntuación y conjunciones).

- Oraciones bien construidas
- Oraciones ayudan a expresar el significado con claridad
- Puntuación (signos, uso de mayúsculas)
- Nexos (marcadores textuales, conjunciones)
- Relaciones referenciales anafóricas (pronombres, sinónimos)

e. La voz del escritor

Refleja el pensamiento, la magia y el ingenio del escritor. Es la cualidad personal del texto, da un sentido de que el escritor está detrás de las palabras. La voz da al escrito personalidad y estilo. Sólo el autor puede darle a su escrito ese toque especial debido a que nadie ve el mundo de la manera como él lo ve.

- Refleja una fuerte interacción entre el lector /escritor
- Es expresiva y comprometida
- Es apropiada al propósito y a la audiencia
- Refleja conocimientos, experiencias y/o sentimientos del escritor

f. **Adecuación**

Propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico; oral/escrito; objetivo/subjetivo y formal/informal que hay que usar (Cassany, 1996).

- La presentación del texto es correcta (márgenes,
- Utiliza el registro estándar y formal
- El propósito y el objetivo del texto quedan claros

g. **Convenciones**

Se refiere a la corrección del texto con relación a ortografía, puntuación, gramática, acentuación, composición de párrafos.

- La ortografía es correcta
- La acentuación es precisa y adecuada
- La puntuación actúa como guía
- Refleja control en el uso de las mayúsculas
- Riqueza y precisión del léxico

Como podemos observar, son innumerables los aspectos sobre los cuales podemos centrar la atención al evaluar los textos de los estudiantes, debido a que son muchos los elementos que debemos tomar en consideración cuando escribimos. Sin embargo, queremos aclarar que en la práctica de la evaluación no es imprescindible considerar al mismo tiempo todos estos aspectos, cada vez que valoramos una producción escrita. Es recomendable elegir para cada situación aquellos elementos sobre los cuales creemos que debemos ofrecer apoyo y orientación porque el estudiante lo necesita, debido a que es una de las debilidades que hay que ayudarlo a superar porque forma parte de las dificultades que el estudiante enfrenta. Igualmente, si queremos formar estudiantes autónomos al escribir, debemos ofrecerles acompañamiento y permitirles momentos en los cuales ellos puedan hablar sobre lo que escriben, intercambiar ideas con otros, reflexionar sobre lo que desean expresar. Esta práctica permitirá aclarar sus ideas así como su modo de expresión y organización.

Creemos que los aspectos sobre los cuales debemos dirigir nuestra mirada son aquellos relacionados con el manejo de las ideas y cómo expresarlas lógicamente organizadas. Los normativos podrían ser considerados cuando el texto ha tomado forma y expresa con claridad lo que nos proponemos. Los aspectos señalados antes podrían ser combinados con los que a continuación se presentan (Cassany, 1999) para revisar y evaluar los escritos propios y de los estudiantes.

a. **Manejo de la información**

- Cambiar el enfoque del tema
- Añadir más información

- Ordenar la información
- Separar lo relevante de lo superfluo

b. Estructura

- Organizar el texto en párrafos
- Completar párrafos inconclusos
- Seleccionar los conceptos o palabras clave

c. Redacción e imagen general del texto

- Revisar oraciones y párrafos extensos
- Revisar la trama, haciendo uso de relaciones referenciales
- Añadir los conectores adecuados
- Utilizar el léxico preciso
- Desarrollar las ideas

d. Corrección

- Verificar acentos y ortografía
- Verificar tiempos verbales
- Evitar repeticiones léxicas
- Revisar la puntuación

2. Evaluación del proceso que realiza cada estudiante

Con relación al proceso que realizan los estudiantes para escribir, las interrogantes a considerar en la evaluación son también muchas: al producir textos, ¿Realizan los estudiantes los diferentes subprocesos: planifican, elaboran borradores, revisan y editan? ¿En cuál de ellos se detienen? ¿A cuál le atribuyen mayor importancia? ¿Son realizados del mismo modo? ¿Son necesarios, independientemente del tipo de texto, del propósito y de las características de cada escritor? ¿Cómo podemos saber si el proceso que sigue cada estudiante como escritor es el adecuado o si debemos ayudarlo a desarrollar estrategias distintas, a prestar atención a procesos específicos? ¿En función de qué criterios podríamos evaluar el proceso?

La evaluación del proceso de composición que realiza cada estudiante consiste en valorar las estrategias que utiliza, las operaciones y los procedimientos que realiza durante la composición, con el propósito de, por un lado, aumentar en el estudiante el grado de conciencia y control sobre lo que escribe y sobre el proceso de composición que realiza y, por el otro, ofrecer orientación a aquellos estudiantes que la necesiten, en lo referente a las estrategias que usan. Se trata de una evaluación más cualitativa, basada en las entrevistas con cada estudiante sobre su proceso (entrevistas de contenido, de diseño, de proceso y evaluación, según Calkins, 1993), con el fin de intercambiar con ellos ideas, sentimientos, dudas, puntos de vista sobre sus textos, mientras escribe y en el análisis de los borradores y de las revisiones que va realizando, a fin de descubrir tendencias, estilos de trabajo, progresos y debilidades en el proceso de composición.

En la actualidad, existen propuestas útiles para abordar la evaluación de la composición, derivadas, en su mayoría, de

investigaciones en el campo de la didáctica de la composición escrita (Calkins, 1993; Cassany, 1999; Graves, 1991).

En este trabajo, queremos abordar la propuesta realizada por Calkins (1993), que si bien, fue expuesta como una propuesta didáctica para orientar el desarrollo de los procesos de composición de los alumnos, nos ofrece a los docentes ricas y valiosas orientaciones para realizar la evaluación de la composición, integrada al proceso de aprendizaje de la escritura. *Se trata de las entrevistas de escritura: de contenido (centradas en el tema), de diseño (centradas en la forma y estructura del texto), de proceso y de evaluación (centradas en el proceso de composición)*, distinciones que, según opinión de la autora, son una ficción, puesto que en la vida real esos campos se entremezclan y superponen.

Las entrevistas de escritura consisten en distintos tipos de encuentros privados entre docente y estudiante para conversar sobre la actividad de escritura realizada por este último y sobre el trabajo escrito que va produciendo. Llamadas por Cassany (1999) "*Tutorías*", las cuales consisten en una interacción genuina entre un aprendiz y un experto, que ofrece "andamiajes", adecuados para que el primero desarrolle la conducta experta que el segundo le muestra, primero de manera interactiva y después autónoma" (p. 231).

En las entrevistas el alumno expresa libremente al docente sus dudas, sus puntos de vista, sus sentimientos y sus inquietudes y éste debe saber escucharle, prestando atención a todas sus inquietudes y manteniendo una actitud de comprensión y aceptación de sus ideas. En este caso, el propósito de la entrevista no es el texto sino contribuir a que los estudiantes como autores se conviertan en lectores críticos de sus propios textos (Calkins, 1993). Para llevar

a cabo esta actividad, el docente debe comenzar, en primer lugar, por adoptar un lenguaje corporal que transmita respeto por el escritor; formular preguntas amplias que inciten al estudiante a determinar él mismo qué es lo importante; exponer sus impresiones como un lector real y facilitarle al estudiante aquellos recursos que le permitan mejorar sus trabajos escritos.

Es importante recordar que para evaluar la escritura realizada, no basta con una revisión superficial y una simple corrección de errores relacionados con las convenciones, el docente debe, por medio de preguntas, comentarios y sugerencias, incitar al autor a reflexionar sobre su texto, sobre las ideas que lo integran y cómo las va expresando, si estas ideas van diciendo con claridad y belleza lo que él quiere decir. Este procedimiento permite al estudiante pensar y dialogar sobre lo que escribe, lo ayuda a descubrirse como escritor, a valorar las cualidades de sus pensamientos, sentimientos e ideas.

Las entrevistas de contenido son aquellas que se centran profundamente en el tema, en las ideas a expresar. Consisten en conversaciones entre docente y alumnos o de los alumnos entre sí sobre los temas de sus composiciones. El objetivo principal de estas entrevistas es ayudar al escritor a concentrarse y focalizar el tema y a tomar conciencia de sus lectores, además de ofrecerle maneras prácticas en que puede agregar información a su texto.

Veamos, cuáles podrían ser las preguntas que de acuerdo con Calkins (1993) podrían orientar las entrevistas de contenido que realizamos con los alumnos.

De acuerdo con la autora citada podríamos distinguir dos tipos de entrevistas:

i) *Cuando observamos que el estudiante se pone frente a una página en blanco sin saber qué escribir. En este caso podríamos preguntarle:*

- ¿Por qué no hacemos una lista de ideas o de temas en los cuales eres experto?
- de todos estos temas que has sugerido, ¿Sobre cual te agradaría escribir? ¿Por qué?
- vamos a ver, ¿Qué sabes sobre ese tema? ¿Qué cosas te gustará contar o te interesa comunicar?
- ¿Qué ideas de este tema te impulsan más a escribir?

ii) *Cuando el estudiante ya elaboró un primer borrador, pero tiene dificultades para proseguir:*

- ¿De qué trata el texto? ¿Qué ideas crees que ya desarrollaste y cuáles te faltan por ampliar?
- ¿Cuáles son las ideas más importantes que te gustaría tratar?
- ¿De eso que ya está dicho que es lo más significativo para ti?
- ¿Cómo podrías hacerlo más significativo, más real, más vívido para tus lectores?

Según Calkins (1993) estas entrevistas son el corazón de la enseñanza de la escritura, ya que el conversar sobre el tema motiva al alumno para escribir y le da confianza sobre su proceso. Cuando esta conferencia concluye, el foco se desplaza del contenido al proceso.

Las entrevistas de diseño implican orientar la atención del estudiante para que además de darle importancia al contenido del texto, también le asignen importancia a la forma, es decir a cómo se deben estructurar las ideas para expresar de la manera más adecuada sus pensamientos, debido a que escribir es un acto de sentido, una experiencia de significado.

Las entrevistas de diseño son útiles para invitar a los escritores a experimentar con las diferentes formas y modalidades de la escritura, con los recursos del lenguaje para darle forma y calidad estética al texto. Con ellas se persigue que los estudiantes, durante la escritura, vuelvan sobre sus pasos y reflexionen sobre el diseño de lo que han escrito, sin darles fórmulas preestablecidas, sino tratando de hacerles comprender que son ellos como escritores quienes determinan la estructura del texto en consonancia con los propósitos que tienen para escribir. La idea es ayudar a los alumnos a entender que la forma no está implícita en el tema y que es, en cambio, una elección del autor. Las preguntas de diseño pueden inducirlos a ejercer su poder de decisión y a tomar conciencia de que son ellos los productores de sentido de sus escritos. Algunas preguntas que podrían guiar las entrevistas de diseño, a fin de ayudar a los alumnos a focalizar sus temas, podrían ser:

- ¿Cómo te decidiste por esta forma de texto en particular? ¿qué otros consideraste?
- ¿Crees que la forma que está adoptando tu texto funciona para tus propósitos?
- ¿Qué de este tema fue lo que te impulsó a elegirlo para escribir?

- Elegiste algunas ideas que son significativas? ¿Cómo podrías mantener esas ideas relevantes en primer plano, de modo que el resto queden en segundo plano?
- ¿Qué dejaste sin tratar? ¿Qué ideas trataste superficialmente? ¿Qué ampliaste con detalles? ¿Habrá alguna otra forma para estructurar las ideas en el texto? ¿De qué otra forma podrías organizar la información?
- ¿Cuál es el equilibrio entre las distintas partes del texto? ¿De qué otra forma podrías mantenerlo?

Las entrevistas de proceso y evaluación permiten al docente entender el crecimiento del estudiante como escritor. Advierte Calkins (1993) que estas entrevistas son cruciales porque a través de ellas los estudiantes nos enseñan cosas sobre sí mismos y sobre su proceso de escritura, suministrando las bases para nuestra enseñanza. Cuando sabemos cómo los alumnos se desenvuelven como escritores podemos ayudarlos a perfeccionar sus estrategias. Se recomienda para ello tomar como base de la conversación, los borradores producidos, además de que solicitamos al alumno información sobre qué hacen cuando escriben, qué estrategias realizan, como por ejemplo, hacer un esquema, escribir notas, hacer listas de palabras, leer para investigar sobre el tema. Al estudiante, al mismo tiempo, le permite tomar conciencia de su propio proceso y revisar sus estrategias de manera consciente, lo que lo dota de un inusitado dominio sobre su escritura. Cuando se pide a los alumnos que describan su proceso de escritura, por lo general toman conciencia de él por primera vez. Observan sus estrategias de escritura y van ganando conciencia de ellas. Los estudiantes aprenden a planificar, a establecer prioridades y a organizar diferentes

modos de resolver problemas, lo que hace que no se limiten sólo a escribir, sino que van resolviendo problemas a medida que reflexionan sobre su proceso. Calkins (1993) concluye que “ser conscientes los alumnos de su propio proceso de pensamiento les da un nuevo dominio sobre su escritura” (p. 200) y les permite ganar autonomía y a crecer en su experiencia de creación y de pensamiento.

Algunas preguntas que podrían orientar las entrevistas de proceso:

- ¿Cómo fue que escribiste esto? ¿simplemente tomaste tu lápiz y comenzaste a escribir de una vez o te detuviste a pensar o releer? ¿Qué fue lo que te hizo detener?
- ¿Qué problemas tuviste que afrontar cuando estabas escribiendo? ¿Cómo resolviste esos problemas?
- ¿Cómo fue que encontraste el tema?
- ¿Crees que está cambiando tu proceso de escritura? ¿Podrías advertir cambios a lo largo del tiempo? ¿cuáles?
- ¿Habitualmente, sobre qué aspectos revisas lo que escribes?
- Veo que aquí hiciste algunas tachaduras ¿Qué te impulsó a hacerlas?
- ¿Qué vas a hacer a continuación para proseguir? ¿Cuáles son tus alternativas?.

Las preguntas que podrían orientar las entrevistas de evaluación son:

- ¿Qué sientes sobre este borrador? ¿Qué es lo que más te gusta?

- ¿Hay algo que no parece funcionar bien? ¿Qué es?
- ¿Qué relación existe entre este texto y los otros que escribiste?
¿Cuál es el mejor? ¿Por qué razón es el mejor? ¿Cómo podrías mejorarlo?
- ¿Hay partes del texto que consideras particularmente buenas?
- ¿Cuáles son? ¿Por qué las considera así?
- ¿Qué es lo que hace que un escrito sea bueno?
- ¿Cómo piensas que tu escritura mejoraría? ¿Cuáles son los puntos fuertes de tu escritura y cuáles serían los débiles?

Los escritores deben ser lectores críticos de sus escritos y este tipo de intercambios les ayuda a tomar conciencia de ello y a comprender qué es lo que define una buena escritura. Es importante que el docente formule preguntas que invite a sus estudiantes a pensar, dialogar, compartir, revisar y pulir sus ideas y a descubrir su calidad estética.

Todas estas preguntas sugeridas para realizar las entrevistas a los estudiantes no tienen otro fin que ayudarlos a reflexionar, a ser más conscientes de lo que hacen como escritores y a tener mayor dominio de su proceso de escritura. A partir del intercambio que se produce entre docente y estudiantes surgen muchas sugerencias como resultado de largos momentos de observación y escucha, con la finalidad de acompañar a los estudiantes en la consolidación de su experiencia como escritores y de hacerlos avanzar hacia nuevos desafíos.

3. Evaluación de los conocimientos de la lengua que aprenden los estudiantes en cada situación de escritura

El tercer aspecto de la evaluación muy vinculado a los anteriores se refiere a lo que aprenden los estudiantes en cada situación de escritura. Este es un aspecto importante que plantea diversas interrogantes: Cuando enseñamos escritura, ¿Qué queremos los docentes que nuestros alumnos aprendan?, como profesores de lengua, ¿Tenemos claridad acerca de las competencias de composición escrita que nuestros estudiantes deben desarrollar, así como acerca de los conocimientos de lengua que deben aprender? y, en el caso de los estudiantes cuando escriben, ¿Lo hacen con plena conciencia de aprender a escribir? ¿Escriben para aprender contenidos como: ortografía, sintaxis, léxico, organización lógica del pensamiento? ¿Escriben para aprender a componer cuentos, poesía o informes técnicos y científicos, textos de opinión, ensayos, cartas, noticias? ¿Nos proponemos nosotros los profesores que ellos aprendan todo esto? ¿Cómo podemos evaluar todo lo aprendido por el estudiante? ¿Son las producciones elaboradas las más adecuadas para conocer cuánto sabe el estudiante? ¿Cuáles son sus debilidades? o ¿Acaso debemos usar otros procedimientos? ¿Cuáles? ¿Qué relación existe entre el manejo por los estudiantes de los conceptos gramaticales y el uso de ellos en la práctica cuando ha de producir textos? Todas éstas y muchas otras preguntas surgen cuando pensamos en la evaluación, orientación y mediación del aprendizaje de la composición escrita.

Cuando se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la escritura bajo el enfoque de proceso, al mismo tiempo que se desarrollan estrategias sobre cómo abordar la composición, los estudiantes aprenden conocimientos relacionados con la utilización adecuada de los recursos de la lengua que son imprescindibles para la

escritura. Algunos de estos conocimientos lingüísticos son los que están relacionados con las convenciones (ortografía, puntuación y acentuación), los relacionados con la composición de párrafos según la estructura, las transiciones entre párrafos y el uso de conectores; los conocimientos relacionados con las estrategias retóricas para expresar y componer las ideas según los tipos de texto, las diferentes intencionalidades del escritor y en atención a las necesidades del lector; aplicar convenciones de género y los conocimientos de las diferentes estructuras textuales, según los diversos órdenes discursivos: argumentación, narración, descripción, exposición. Las situaciones de reflexión y sistematización sobre estos recursos pueden facilitar el aprendizaje funcional de distintos aspectos de la lengua. La evaluación como proceso de conocimiento y comprensión de lo que los estudiantes están aprendiendo, de las distintas representaciones que van construyendo sobre la lengua, a medida que escriben, y de lo que aún les falta por construir, orienta formativamente a los estudiantes para ayudarlos a aprender.

Conclusión

La evaluación formativa de la composición escrita debe concebirse como una actividad integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, de modo que al mismo tiempo que se realizan situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias específicas para abordar la escritura, el docente y los estudiantes puedan aproximarse al proceso, observar las estrategias de escritura, hacerse conscientes de lo que hacen y de sus dificultades para entender el crecimiento alcanzado por cada uno y, en consecuencia, guiarlo y alentarle de modo permanente. Esto quiere decir que es el conocimiento derivado de la observación, de las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes entre sí,

de la reflexión y análisis sobre lo que cada uno vive, siente y experimenta en su proceso, lo que permitirá orientar al estudiante sobre diversos aspectos relacionados con la composición: i) cómo mejorar el texto que está produciendo, cómo hacerlo organizado y coherente que responda a la estructura específica del tipo de texto que se produce y al propósito por el que escribe; ii) cómo realizar eficazmente las diferentes operaciones que son necesarias en cada subproceso de la composición (preparación, elaboración de borradores, revisión y edición) y, iii) cómo hacer uso adecuado de algunos elementos de la lengua que necesita saber usar en cada situación, tanto desde el punto de vista del significado que se desea expresar, como desde los aspectos retóricos para comunicar con claridad estética y fuerza ese significado.

Muchos de estos temas han sido objeto de estudio y de investigación (Cassany, 1996, 1999; Camps y Ribas, 1998; Flower y Hayes, 1996) y sobre los cuales se han realizado aportes que podrían ayudar a los docentes a abordar la evaluación dentro de una concepción más holística y formativa, que les permita superar la idea de que evaluar la escritura consiste en leer el texto final producido, hacer marcas cuando se cree que existen "errores" y asignar calificaciones, algunas veces sancionadoras. Pero creemos que es necesario que los docentes de los diferentes niveles reflexionen sobre las interrogantes planteadas y sobre los aspectos descritos, discutan con sus pares e investiguen sobre las situaciones que día a día surgen en el aula, a fin de construir un modelo de evaluación, que como parte substancial del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, dé cabida a la valoración de las experiencias que cada estudiante trae al proceso; al respeto tanto del estudiante como de sus ideas; a la posibilidad de reflexión e intercambio mutuo y a la necesidad de tomar riesgos porque el error

no es motivo de sanción. En definitiva una evaluación en donde por sobre todo exista respeto a la autonomía del ser del alumno, a sus ideas y pensamientos, de manera que aprender a escribir se constituya en una actividad liberadora y en una herramienta de construcción del saber.

El descubrir los estudiantes los poderes insospechados que la escritura encierra, los ayudaría a vivirla como una verdadera experiencia que les permite crecer en la expresión libre del pensamiento, crear y soñar, liberarse y descubrirse como ser autónomo, construir sentido de la vida y sentirse partícipe en el mundo. De esta manera el aprendizaje de la escritura se convertiría en un espacio de formación humana, espiritual y social.

Referencias:

- Calkins, L. M. (1993). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- Camps, A. y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 16, V. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: GRAÓ
- Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/MEC. Cap. V
- Flower y Hayes (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Publicaciones IRA
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Halliday, M.A.K. (1976). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana
- Lerner, D. y Palacios de Pizani, A. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Caracas: Kapeluzs Venezolana. Cap. 4.
- Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupos. En A. Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, 51-67.
- Sacristán, G. y Pérez, G. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Serrano, Stella (2002). La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6, 19 247-257
- Serrano, Stella y Peña, Josefina. (1998). La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica. *Lectura y Vida*. 19, 2. 11-20

Sampayo, Y. (1993). Intervenciones docentes durante la escritura, en Lerner y Levy. **La génesis escolar de la escritura**. (Mimeo). Secretaría de educación de la Municipalidad de Buenos Aires. Argentina.

Solé, I. (2001). Evaluar la lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. **Lectura y Vida**, 22, 4, 6-17.

HACIA UN ESTUDIO DE LA IRONÍA VERBAL ESCRITA COMO RECURSO DE EXPRESIÓN IDEOLÓGICA. EL CASO DE LOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN

CÉSAR A. VILLEGAS SANTANA
(UPEL – IPC – CILLAB)

Resumen

El objetivo de esta investigación es demostrar que la ironía es una manera de expresión de la ideología del autor y un recurso de persuasión. De esta forma, se persigue evidenciar la validez de la aplicación de los criterios de investigación del Análisis del Discurso en su interpretación. La revisión teórica permitió establecer las diversas concepciones que sobre la ironía han imperado: Kierkegaard, 2001 (filosofía), Jankelevitch, 1982 (filosofía), Booth, 1986 (retórica y crítica literaria), Torres, 1999 (pragmática). Asimismo, se hace una revisión de los aportes del Análisis del Discurso (van Dijk, 2000; Chilton y Schäffner, 2000; Gill y Whedbee, 2000; van Eemeren y otros, 2000). Metodológicamente, ésta es una investigación cualitativa, de tipo intensivo, con un diseño de réplica de procedimientos para garantizar la confiabilidad interna de los resultados. Para la exposición del análisis, se realizó una selección de dos textos que fuesen representativos de otros 28, siguiendo criterios intencionales. En cuanto al procesamiento de los resultados, se emplea el sistema categorial, establecido sobre las dimensiones derivadas de la teoría: pragmática, textual y discursiva. En las conclusiones se expone que

las estrategias de (a) deslegitimación, (b) proyección del autor y argumentos por omisión, (c) presentación de la audiencia, (d) ausencias temáticas, (e) apariencia de posición, entre otras, constituyen algunas de las funciones más evidentes que desempeña el discurso irónico como expresión de la ideología y en consecuencia, como táctica de manipulación.

Palabras clave: Análisis del discurso, ironía, pragmática, ideología, persuasión.

Abstract

The objective of this research is to demonstrate that irony is a means of expression of the author's ideology and a resource of persuasion. It is aimed at demonstrating the validity of the application of research approaches from Discourse Analysis in its interpretation. The review of the theory allowed us to establish diverse conceptions that have been most influential when studying irony: Kierkegaard, 2001 (philosophy), Jankelevitch, 1982 (philosophy), Booth, 1986 (rhetorics and literary criticism), Torres, 1999 (pragmatics). Also, a review of the contributions of Discourse Analysis is made (van Dijk, 2000; Chilton and Schäffner, 2000; Gill and Whedbee, 2000; van Eemeren and others, 2000). Methodologically, this is a qualitative research, of intensive type, with a design of procedures replica to guarantee the internal reliability of the results. For the analysis, a selection of two texts, representative of other 28, was carried out following intentional criteria. Regarding the processing of results, a category system is used, which is established upon the dimensions derived from the theory: textual and discursive pragmatics. As a conclusion, it is stated that the strategies of (a) delegitimizing, (b) author's projection and

argumentation by omission, (c) audience presentation, (d) thematic lacks, (e) position appearance, among others, constitute some of the most evident functions that ironic discourse fulfils as expression of ideology and, consequently, as means of manipulation.

Key words: Discourse Analysis, irony, pragmatics, ideology, persuasion.

Desde siempre, la ironía ha despertado el interés de los investigadores, quienes la han abordado bajo diferentes perspectivas. Las más importantes de ellas han sido la filosofía, la retórica (y el análisis literario) y, más recientemente, la pragmática lingüística. En este trabajo se realizará un acercamiento por algunas de las ideas más relevantes en cada perspectiva, pero nuestro centro principal serán la Pragmática y el Análisis del Discurso. Bajo sus fundamentos, se procederá a analizar ensayos de dos escritores prestigiosos: uno de ellos, español, Juan José Millás, quien ha publicado en el periódico **El País**, y el otro, venezolano, Luis Barrera Linares, quien ha difundido sus trabajos en **El Nacional** y **El Diario de Caracas**.

El objetivo de esta investigación, de corte cualitativo, es **demostrar que la ironía es una manera de expresión de la ideología del autor y un recurso de persuasión**. De esta forma, se persigue **evidenciar la validez de la aplicación de los criterios de investigación del Análisis del Discurso en su interpretación**. Es pertinente delimitar nuestro trabajo a la ironía verbal escrita, puesto que en la oralidad está acompañada por recursos como la entonación, que no consideraremos en este estudio.

En cuanto al tipo de texto trabajado, se entiende por artículos de opinión aquellos ensayos publicados en la prensa escrita, en los

que los autores expresan sus juicios y valores sobre un tema en particular. Estos textos

son el resultado material de un acto de comunicación y muestran la selección que ha hecho el sujeto de determinadas categorías lingüísticas, valiéndose para su construcción del modo de organización argumentativo; poseen como macrofunción ofrecer unos argumentos sobre un tema dado con la intención de convencer al receptor y lograr su adhesión a una tesis manejada, con lo cual se evidencia un exigente nivel de análisis. (Villegas, 1998, p. 90)

Según la disciplina desde la que se haya abordado, se ha dicho que la ironía:

- (a) no tiene un fin externo sino un objetivo en sí misma (filosofía)
- (b) tiene un fin moralizante (filosofía)
- (c) conlleva simplemente un acto de reconstrucción del significado (retórica y crítica literaria)
- (d) implica la reconstrucción de la intención del autor, sobre la base de los contenidos implícitos y explícitos (pragmática)
- (e) tiene como función la defensa ante las críticas que pudieran derivarse de la interpretación de sus enunciados (pragmática)

A continuación, se procederá a comentar cada una de estas posiciones.

Posición 1 - Filosofía: La ironía no tiene un fin externo sino un objetivo en sí misma.

Un hito importante, comentado en todos los libros que abordan la ironía, es el trabajo de Kierkegaard (2001). Este filósofo propone

que la ironía es una manifestación de la subjetividad del ser humano y el concepto tiene una evolución bien marcada, a través de dos momentos precisos. Conforme indica, el primero se refiere al surgimiento del concepto con Sócrates. A partir de allí, la definición (y su aplicación) se robustece para convertirse en "una subjetividad de la subjetividad correspondiente a una reflexión de la reflexión" (p. 272). De esta forma, la ironía es una concientización de la subjetividad. Para Kierkegaard el ironista es contrario del malo, quien aparenta ser bueno; el ironista es el bueno que aparenta maldad. Además, los usos irónicos no se toman con seriedad lo serio. En ellos, el autor puede recurrir a dos estrategias: (a) identificarse con el hecho ironizado o (b) oponerse a este hecho; pero hay que tener en cuenta que esta manifestación es sólo aparente, porque en realidad hay que saber que "es lo opuesto a aquello a lo que él mismo se atiene con firmeza, y goza satisfecho de esa disrelación" (p. 277). En cuanto a los efectos obtenidos, si la mentira logra aturdir a la mayoría, a través de la falsificación del juicio, mayor es su satisfacción, pues el ironista puede llegar a fingir que él también ha creído la misma falsedad que el receptor. Un aspecto del que discrepamos en la tesis de Kierkegaard es creer que la ironía no tiene ninguna intención, sino que es autointencional, en el sentido de que su objetivo es la ironía misma. Según este filósofo, el propósito del enunciado irónico no es lograr que los demás lo crean, sino que el sentido último es que el ironista se sienta libre.

Posición 2 – Filosofía: La ironía tiene un fin moralizante.

Otro filósofo que ha dedicado estudios a la ironía es Jankelevitch (1982). Este autor parte de la idea de la liberación lograda por la ironía, expuesta por Kierkegaard. Pero cree que esto ocurre por cuanto el ironista juega con el peligro. Para Jankelevitch la ironía

implica una primera etapa de credulidad y luego una de "echarse atrás". Dentro del procesamiento irónico, surge la perspectiva, concebida como que el pensamiento disocia lo que ha sido concebido como una unidad, para fragmentarla. Desde este punto de vista, este filósofo considera que "la ironía consiste en rodear por todas partes la cosa, circunscribirla y definirla mediante una 'reunión' de sus diferentes aspectos" (p. 28). Por ello, llega a sugerir que la ironía es una manifestación de la sabiduría y de la inteligencia, tanto del ironista por el acto creativo, como del receptor que requiere de un eco comprensivo inteligente. Como evidencias de esta posición arguye: (a) el ironista no se embarca totalmente en un juicio, por lo cual no malgasta todos sus recursos, (b) con la ironía, se evita asumir a cada instante actitudes trágicas, habría en todo caso, un talante tragicómico, (c) hay un desarrollo de un género de prudencia egoísta, que protege al autor contra la exaltación sentimental ("gracias a ella ya no estaremos cruelmente divididos entre pasiones incompatibles de igual intensidad", p. 28), (d) disimula el punto débil de un argumento, bajo la técnica del engaño. La ironía refleja un pensamiento ágil y una conciencia extrema, que obliga a seleccionar entre "la intimidad y la justicia. Ironizar es elegir la justicia" (p. 34). Al finalizar su libro, el autor cierra con estas palabras:

el propósito de la ironía no era dejarnos macerar en el vinagre de los sarcasmos, ni erigir un nuevo fante sobre los restos de lo que habría destruido, sino restaurar aquello sin lo cual la ironía ni siquiera sería irónica: un espíritu inocente y un corazón inspirado.

Puede verse que para este autor el recurso estudiado no es autointencional, como proponía Kierkegaard, sino que posee una intención, aunque nosotros discrepemos de que siempre sea la moral.

La intención de los trabajos de corte filosófico es la comprensión de un concepto abstracto. De allí que de ellos sea poco lo que metodológicamente pueda derivarse para el análisis específico de los textos irónicos que en esta investigación se abordan.

Posición 3: Retórica y crítica literaria: La ironía comporta un acto de reconstrucción del significado.

Booth (1986) desarrolla un excelente libro sobre la ironía desde la perspectiva de la retórica. También para él, la ironía es manifestación de un grado intelectual y de sabiduría, ya que en ella se mezclan hechos y valores, que implican reconstruir significados y seleccionar el más pertinente.

Para este autor, la ironía se fundamenta en las suposiciones entre ironista y receptor, las cuales la mayoría de las veces no han sido formuladas explícitamente. Destaca como rasgos indispensables:

1. No es fortuita ni irreflexiva, sino que es un acto intencionado.
2. Es la expresión indirecta de un significado, por lo cual es un acto encubierto.
3. Implica una reconstrucción precisa del significado por parte del lector, con lo que es un acto estable.
4. El significado reconstruido posee límites en cuanto al tema y su ámbito de aplicación, ello implica que es un acto finito.

Desde la perspectiva de la producción, se invita al receptor a aceptar el mensaje sugerido por la ironía, por lo cual hay una participación activa y se percibe que la idea sugerida es también la del receptor.

Según Booth (1986), para que la ironía pueda ser reconstruida se requiere que el receptor rechace el significado literal que se le propone y que sospeche de la existencia de un segundo significado. Luego, el receptor propone explicaciones alternativas que son incongruentes o contrarias al significado inicial. Llegado a este punto, debe asumir una posición sobre los conocimientos y creencias del autor de la ironía. Por último, el sujeto debe elegir, entre las proposiciones que barajó, el significado pertinente, sobre la base de la decisión que tomó en cuanto a la perspectiva real que el autor posee del tema y que desea transmitir.

Booth (1986) propone que en todo texto irónico, existen pistas ante las cuales hay que estar atentos. Serían en consecuencia, **pistas textuales**. Una de ellas es la advertencia del propio autor, expresada con tres mecanismos: (a) en los títulos, (b) en los epígrafes, y (c) por medio de pistas directas. En los títulos el autor manifiesta por medio de alguna palabra su intención irónica. En los epígrafes se ha solido colocar un pensamiento irónico que es una clara ostensión de que el contenido del texto también lo será. Las otras pistas directas tienen que ver con la expresión explícita de un enunciado que a todas luces resulta irónico. Sin embargo, en todos estos casos, las manifestaciones expresivas no pasan de ser una insinuación de un pensamiento irónico.

Otra forma de dar pistas sobre la ironía es la proclamación de un error conocido. Consiste en que el ironista expresa una ignorancia o locura que a todas luces resultará inaceptable por parte del receptor, quien no la considerará como propia y real del autor. Este tipo de pistas puede tener lugar a través de expresiones populares, de hechos históricos y de juicios convencionales. Las expresiones populares no son usadas literalmente, sino que muestran una transgresión de su estructura convencional, con lo cual se quiere dar a entender

ignorancia por parte del ironista¹. Los hechos históricos en el arte irónico terminan siendo tergiversados. El ironista puede transformar información relativa al pensamiento de alguien, alguna fecha, dato editorial o a algún acontecimiento histórico real. Este tipo de ironías corre el riesgo de que sólo será comprendida si el receptor conoce los referentes o posee un hábito de pensamiento crítico que lo obligue a buscar en otras fuentes la información que desconoce. En los juicios convencionales, el ironista se vale de errores difundidos o de las creencias generales para tergiversarlas.

Otras pistas textuales son expresadas como conflictos entre partes de una obra. Lo importante es que en estos textos se pueden hallar varias voces. Una introduce una idea convincente pero falsa, otra expone una posición contraria a la primera y finalmente una voz que expresa la opinión adecuada. La dificultad de esta técnica es que todas las voces pudieran resultar falsas. Otra pista textual es el contraste de estilo. Consiste en que el receptor debe percibir que el autor se ha alejado de la forma convencional –normal, adecuada, más comunicativa- de decir las cosas. O también, puede darse el caso de que el autor se desvíe de su propio estilo de escritura. Otro recurso reside en que se parodie la forma de hablar de otra persona.

El último mecanismo para expresar pistas textuales es el conflicto de creencias. Hay momentos en los que se manifiestan ideas que resultan inaceptables desde la perspectiva del receptor, quien sospecha que también lo son para el autor del texto. Una clara manifestación de esta estrategia es la falta de lógica o la ruptura de la lógica que se ha desarrollado.

¹ Booth cita como ejemplo el caso de Lardner, quien pone en voz de su narrador la expresión «the high polloi», en lugar de la expresión griega «hoy polloi», referida a la gente de condición inferior; es obvio entonces el sentido absolutamente contrario.

Finalmente, Booth (1986) destaca que, además de las pistas textuales, el receptor debe prestar atención a las **pistas contextuales**. Hay momentos en los que la ironía puede no ser interpretada; esto se debe a que el discurso irónico ataca posturas de algunos sectores sociales, sin cuyo contexto es difícil la comprensión. En todo caso, habría que tomar en cuenta dos aspectos esenciales: (a) el planteamiento debe ser evaluado en función de que sea compartido por personas respetables y de la propia experiencia moral e intelectual del receptor; a mayor distancia, mayor será la posibilidad de que se trate de una ironía; y (b) el mensaje debe ser ponderado en relación con las creencias que se sabe que posee el autor del texto; mientras haya mayor discrepancia, nuevamente habrá mayor posibilidad de que haya ironía.

Posición 4: Pragmática. La ironía implica la reconstrucción de la intención del autor, sobre la base de los contenidos implícitos y explícitos.

Partiendo de Haverkate, Torres (1999) distingue entre ironía del sino (circunstancial y no intencional, expresada con un marcador como "Es irónico que..."), la ironía verbal (creada lingüísticamente, es producto de una intención del hablante y no tiene que ser explicitada lingüísticamente), y la ironía dramática (de carácter literario, en la que se pretende representar la ironía del sino por medio de la palabra). En su estudio, Torres desarrolla la ironía verbal.

Rechaza el concepto tradicional de ironía verbal como decir algo distinto o contrario de lo que se quiere decir. Tampoco se hace partícipe del concepto retórico de Booth, quien la concibe –como se vio supra– como la expresión de un sentido contrario del literal, que implicaría la reconstrucción del significado aparente por el sugerido.

Torres (1999, p. 28) se fundamenta en la teoría de Sperber y Wilson de 1990, para sostener que

será la coherencia con el principio de pertinencia el criterio rector del proceso de comprensión, el que guía la inferencia, permite la identificación del contenido explícito e implícito de una elocución y, al mismo tiempo, da lugar a interpretaciones metafóricas o irónicas, usos no literales del lenguaje

Conforme a esta posición, el receptor de la ironía no interpreta primero un sentido literal para luego interpretar el verdadero, sino que el enunciado es sólo una motivación que activa un conjunto de procesos cognoscitivos desde el principio. Estos procesos se apoyan del contexto compartido entre los hablantes para recuperar la información implícita y reconstruir la intención del emisor. Antes de entrar en la teoría de Sperber y Wilson, Torres (1999) realiza un recorrido por diversas perspectivas pragmáticas, todas a su juicio de carácter explicativo insuficiente:

1. Señala que para Austin los enunciados irónicos quedaban excluidos de su estudio por cuanto eran usos parasitarios de la lengua. Searle, principal seguidor de éste, los ubicó, más adecuadamente, como un tipo de acto de habla indirecto, en el que difieren lo que se dice y lo que se quiere decir. La ironía puede expresarse a través de cualquiera de los actos de habla establecidos por Searle: asertivos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos, aunque Torres manifiesta que las posibilidades en este último tipo quedan restringidas a contextos muy particulares.
2. También en el marco de la teoría de los actos de habla, Torres (1999, p. 58) destaca la Teoría de la Simulación Ampliada de Lapp,

“según la cual el hablante irónico es insincero de manera transparente”. Desde esta perspectiva, la ironía es una mentira aparente, simulada, puesto que el emisor quiere dar a entender que es sincero pero no lo es. Torres destaca que la ironía se distingue de la mentira en que, en tanto que la primera simula la insinceridad, la segunda simula la sinceridad. Es, a nuestro entender, obvia la influencia de Kierkegaard sobre esta teoría.

3. Dentro de la Teoría del Principio de Cooperación, se analiza la ironía como una violación aparente pero abierta de las máximas. Así, se puede explicar cuándo una expresión es irónica y cómo es el procesamiento inferencial del contenido irónico, es decir, cómo de él se deriva una implicatura.

Torres (1999) considera como la perspectiva pragmática más adecuada para el estudio de la ironía la Teoría del Uso-Mención, de Sperber y Wilson. Para ellos, la ironía se concibe como la expresión de un significado inadecuado al contexto, con lo cual se reconstruye un enunciado que sí expresaría la intención del hablante. Según esta teoría, los enunciados irónicos manifiestan una actitud del hablante respecto al enunciado mismo, en tanto que los no irónicos lo hacen en relación a los contenidos transmitidos. Es lo que se refieren los términos mención y uso: en tanto que el uso es una expresión explícita del contenido, la mención es una manifestación de la expresión misma, de la cual habrá que inferir el contenido implícito. Los autores, según indica Torres, consideran la ironía como un tipo especial de enunciado-mención. En él, resulta contradictorio lo que se expresa en el enunciado con lo que se expresa en la enunciación (lo que se dice con lo que se desea decir). Para los autores referidos, la noción de eco cobra un papel fundamental para explicar la ironía; en palabras de Torres (1999, p. 91),

los enunciados irónicos manifiestan una doble enunciación: se sostiene una enunciación a propósito de otra enunciación, anterior o implícita, perteneciente al conjunto de supuestos contextuales, que se intenta desacreditar.

En virtud de esto, explica que la ironía no es decir lo contrario de lo que se quiere decir; es una manifestación de lo que se dice, junto con una actitud con respecto a lo dicho o implicado, a raíz de lo cual se derivan implicaturas. La ironía es pues una repetición de contenidos previos cotextuales o contextuales, lo que facilita la interpretación por parte del receptor. A nuestro modo de ver, no queda claro hasta qué punto la teoría del eco no se fundamenta, al menos en algunos de sus casos, en la sustitución de significados propuesta por la retórica y la teoría de Grice.

Posición 5: Pragmática: La ironía tiene como función la defensa ante las críticas que pudieran derivarse de la interpretación de sus enunciados

La teoría de la contradicción argumentativa, de Berrendonner (citado por Torres, 1999), se basa en que el acto irónico consiste en la presentación de un valor argumentativo inverso del que se expresa literalmente, con lo cual la ironía tiene como función la defensa. A través de ella el hablante se resguarda de las críticas que pudieran derivarse de la interpretación de sus juicios, quedando exento de responsabilidad. Así, la ironía es un recurso usado para criticar, cosa que hecha abiertamente pudiera ser sancionada negativamente en el contexto social. También en la línea de la ironía como argumentación, se encuentran Anscombe y Ducrot (citados por Torres, 1999), quienes la caracterizan como una contradicción de valores argumentativos. Esto se entiende debido a que un enunciado sirve para sustentar un juicio o para contraponerse a él, pero no para hacer

las dos cosas. El acto irónico parece contravenir esta regla de coherencia; a causa de esto, es considerado por los autores una contradicción argumentativa.

En cuanto a la función de la ironía, Torres (1999) desestima que sea la crítica negativa indirecta, que manifiesta una burla y una actitud agresiva. La autora se basa en que hay ironías que manifiestan un juicio negativo pero con una intención positiva (cuando se dice a quien se aprecia: "Hola, sinvergüenza"). De allí concluye que la ironía pueda usarse con fines mordaces o positivamente afectivos.

Hasta aquí ha llegado la pragmática. Pero esto es aún, a nuestro juicio, insuficiente. El autor irónico busca manipular al receptor, para que éste se adhiera a su opinión. La ironía es así, un recurso de expresión de la ideología. Algunos mecanismos han sido perfilados en los propios estudios pragmáticos. Siguiendo a Muecke (1969, citado por Torres, 1999), la ironía consiste en comunicar algo sin decirlo realmente. Este es uno de los máximos recursos de la expresión de la ideología. En virtud de ello, recurriremos a la pragmática discursiva, en la perspectiva del desarrollo que ha alcanzado en el llamado Análisis del Discurso.

El análisis del discurso.

Debemos justificar por qué abordamos la ironía desde la perspectiva del Análisis del Discurso. Partiremos para ello de recordar que dentro de esta corriente, la ideología es un conjunto de valores subyacentes como una práctica social –porque inevitablemente toda persona es un ser social y responde a una ideología de grupo. Cuando el ironista escribe un ensayo, no puede escaparse de utilizar la ironía para reflejar su ideología. El ironista de los ensayos periodísticos

posee gran flexibilidad para construir "su persona retórica" (Gill y Whedbee, 2000), es decir, para reflejar a través de su texto cómo quiere que lo perciba la audiencia. En la ironía puede darse el caso de que el ironista desee que se lo perciba como partidario aparente –persona ficticia- de un conjunto de ideas opuesto al que realmente pertenece, de allí el carácter irónico de su discurso. Surge así, aunque se quiera ocultar, el sistema axiológico de los sujetos, que proviene de la noción de valor y de moral (de allí prejuicios racistas, sexistas, etc.), en buena medida, conceptos que involucran desde luego la ostentación del poder y el interés económico. Pero así como hay un autor aparente, el escritor puede crear un auditorio ficticio, que sólo existe dentro del texto al atribuírsele características extraordinarias, que a la larga lo que procuran es que el receptor se sienta identificado con ese receptor creado. En la ironía, esto tiene lugar al hacer cómplice al lector del juego intelectual irónico, pues al comprender la ironía se hace partícipe de un acto de inferencia, y en consecuencia, de inteligencia que despierta una sonrisa (y posiblemente, una adhesión). Para van Dijk (1998), la ironía es uno de los recursos retóricos con los cuales se logran funciones persuasivas. A través de ella, se controlarían los procesos de comprensión y, consecuentemente, los procesos mentales.

Para van Dijk (1998), la ideología es el reflejo de una cognición social (estatus, organización y funciones mentales), de una sociedad (condiciones y funciones en el plano social, político, cultural e histórico); la ideología se expresa, se elabora, se transforma y se reproduce a través del discurso y otras formas de comunicación. Van Dijk (1998, p. 21) la define como "la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo". Este concepto implica que a través de las ideologías se ordenan y coordinan las interpretaciones e interacciones entre los grupos entre sí y con

respecto a cada uno de sus miembros. Así, la persuasión es entendida como la confirmación o cambio de creencias a través del discurso.

Las estrategias de producción o comprensión de la ideología son, entre otras (Chilton y Schäffner, 2000; Eemeren et al, 2000; Gill y Whedbee, 2000): proyección del autor, proyección de la audiencia, apariencia de posición (ocultamiento de la opinión real), ostensión e inferencia, la coerción (sanciones lingüísticas y control del poder); la resistencia, oposición y protesta; los encubrimientos (ocultar información, no suministrarla de manera suficiente o falsearla); legitimación o deslegitimación. Estas dos últimas estrategias constituyen funciones sociales esenciales de las ideologías. Van Dijk (1998) indica que la legitimación está vinculada pragmáticamente con el acto de habla mediante el cual el sujeto se defiende a sí mismo, y se relaciona con la ideología por cuanto ésta es la base de sus principios. No es de extrañar entonces que las ideologías de los grupos dominantes sean presentadas como de sentido común y que deberían ser seguidas y respaldadas por todos los miembros de un grupo. La contrapartida, la deslegitimación, implica desacreditar los grupos opuestos. Entre las estrategias para lograrlo, van Dijk señala: de la pertenencia, de acciones (incluso discursivas), de objetivos, de normas y valores, de posición social, del acceso a servicios sociales.

El ironista escoge unos argumentos como estrategia para lograr su propósito. Está muy consciente de qué hacer cuando quiere convencer y la mejor manera para lograrlo. Piensa en cuándo hablará, dónde, con quién, por qué hablará, para qué lo hará y sobre todo, o mejor, pensando en todas las respuestas anteriores, cómo lo hará. Planifica, piensa, proyecta su interacción. Es obvio que

existen entonces reglas de interacción social más o menos preestablecidas. El ironista persuade en la misma medida que es capaz de arrancar una sonrisa al receptor, de mostrarle la posición del autor como un acto creativo e ingenioso que invita a la adhesión, pues es una muestra de inteligencia.

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo, de tipo intensivo. Es cualitativa por cuanto se procura la determinación de factores pragmáticos, textuales y discursivos, que pudieran condicionar el manejo del discurso irónico empleado en contextos normales de comunicación de la sociedad. Es de tipo intensivo por cuanto se analizan a profundidad dos artículos de opinión: uno del escritor español Juan José Millás, quien ha publicado en el periódico **El País**, y el otro del escritor venezolano Luis Barrera Linares, quien ha difundido sus trabajos en **El Nacional** y **El Diario de Caracas**. En realidad, esta exégesis pertenece a un estudio mayor, en el que se abordaron treinta artículos, quince de cada autor.

Para garantizar la credibilidad en los resultados, se siguieron criterios de validez y confiabilidad. Para controlar la primera, se recurrió a la validez de constructo, al seleccionar dos textos (entre un conjunto de treinta) cuyos enunciados irónicos correspondieran con el manejo que en la teoría se hace de este concepto y que se materializara de igual forma en todos los textos. Para procurar la segunda, se recurrió al diseño de réplica de procedimientos: no se abordaron dos autores distintos para establecer comparaciones entre ellos (estilo, tipos de ironías, etc.), sino como una manera de determinar la confiabilidad interna de los resultados, la cual se obtiene cuando, una vez efectuado un análisis, se realiza un segundo estudio

con la misma metodología; los datos obtenidos deben ser, en general, coincidentes.

La escogencia de los textos obedeció a la metodología de la investigación cualitativa (Martínez, 1993). Los criterios que privaron fueron intencionales, y no aleatorios. De una cantidad inicial de treinta textos (15 de cada autor), se seleccionaron dos, de acuerdo con los siguientes parámetros:

- (a) uso abundante de expresiones irónicas,
- (b) representatividad de los textos de estos autores,
- (c) típicos del género periodístico abordado (artículos de opinión irónicos),
- (d) empleo mayoritario de ironías estables (certeza de que serían interpretadas sin ambigüedad, para poder derivar un estudio pragmático),
- (e) además de ser estables, los enunciados debían generar pistas contextuales lo suficientemente conocidas por el investigador como para efectuar la interpretación y valoración pertinentes.

En cuanto a las categorías de análisis, éstas se derivan de la revisión bibliográfica. Incorporan aspectos de la retórica, de la pragmática y del análisis del discurso, en función del aporte que se deriva de cada una de estas corrientes, a los efectos de este estudio.

Análisis de la ironía como recurso de expresión ideológica

En esta sección, efectuaremos el análisis de dos textos: uno de Luis Barrera Linares (**Estado de Desecho**) y el otro, para

confirmar la validez del abordaje propuesto y desarrollado en el artículo anterior, de Juan José Millás (**El tonto balear**), ambos anexos.

Primera fase de análisis. Exploración de los resultados (Texto Estado de desecho)

Dimensiones pragmática y textual

En **Estado de desecho**, es difícil distinguir los enunciados irónicos de los que no lo son, debido a la cohesión de todos, que hacen que el artículo se perciba como una unidad irónica. Todos pertenecen a la modalidad de ironía crítica, ya que con ellos se persigue censurar el comportamiento de los políticos tradicionales imperantes durante cuarenta años en Venezuela. El texto tiene una intención persuasiva, el autor no escapa de expresar su ideología. Puede ser considerado pragmáticamente un acto de habla indirecto, de tipo directivo.

Al ubicar el ensayo en la realidad venezolana, hay que recordar que para el momento histórico en el que se escribe, se generaba en Venezuela una disolución del Congreso por parte de la Asamblea Nacional Constituyente, elegida por el pueblo para "restablecer" el estado de derecho y elaborar una nueva constitución. Ante esta disolución, los miembros del Congreso protestaron a las puertas del hemiciclo a fin de preservar los cargos que detentaban.

El uso de las contraposiciones se convierte en un mecanismo para la conducción del discurso y cumple dos papeles:

- (a) distinguir el presente del pasado: "Diputados que nunca habían trabajado ahora clamaban por el 'derecho' a sus labores".

- (b) diferenciar grupos políticos: "Constituyentes desesperados por liquidar sin anestesia agonías evidentes [los políticos depuestos]".

Con este último ejemplo se lleva a cabo otra oposición irónica: rapidez / parsimonia, bajo la apariencia de una tautología semántica, que da la idea de (querer) hacer las cosas raudamente frente a la tranquilidad con las que los grupos políticos emergentes asumen los acontecimientos: "Asambleístas y parlamentarias en una auténtica parlamentadera de progenitoras ajenas al bochinche que provocaban sus párvulos y párvulas". En este enunciado destaca el uso del derivativo -adera para significar una acción continua, repetitiva y monótona -sufijo de rico uso en Venezuela-, añadido a un lexema con el que se realiza un juego con su significado:

Significado1: referido al parlamento (congreso)

Significado2: referido a la acción de hablar (habladera).

Sigue la construcción irónica con las expresiones de las contraposiciones:

- "Alcaldes allende engolados, aquende dirigiendo hordas"
- "dirigentes oficiales [representantes de la legalidad] encabezando bandas de manifestantes [incitando la insurrección]"
- "Agentes del orden municipal promoviendo el desorden distrital".

Las contraposiciones manifiestan el enfrentamiento entre los políticos depuestos y quienes ahora detentan el poder. La conclusión que el autor deriva de estos comportamientos es notoriamente

irónica: frente a una absoluta convicción de ausencia de recato, se duda de la decencia que los políticos depuestos se atribuían ("Perdidos totalmente el control y la supuesta dignidad que intentaban rescatar"). El autor llega a burlarse de manera tal de este comportamiento que construye una ironía que desvirtúa su credibilidad: "una larga cola de alcaldes confesando que son 'legítimos' pero no salen a defender 'sus derechos' en la calle porque temen la represalia popular", con lo cual se satiriza sobre la validez de su legitimidad.

En cuanto a las variantes textuales como se construye la ironía, se encontraron tres: (a) advertencia del autor en el título, (b) expresión de pistas directas y (c) juicios convencionales.

En cuanto a la **advertencia del autor en el título**, a todas luces éste es irónico: por analogía con estructuras como estado de derecho, estado de hecho, el ironista construye estado de desecho, con lo cual, además, manifiesta claramente cuál será la tesis que manejará en su texto.

En lo que respecta a la **expresión de pistas directas**, el autor recurre a diferentes recursos. Algunos son el uso de desafíos con expresiones populares infantiles ("como ponerse la pajita en la oreja"), uso de sufijos derivativos y juego polisémico ("parlamentadera"), latinismos ("Nelson Chitty dixit"), uso de entrecorillados (en palabras como legítimo, imagen, entre otras), la inclusión de juicios del ironista que no pertenecen al político aludido (se cierra la participación de un político que exige se le deje entrar al congreso, con la coletilla: "Parlamento que lo ha cobijado y mantenido por varios períodos"), referencias literarias (**Doña Bárbara**), adjetivaciones ("supuesta dignidad", "virginidad digital", "imagen positiva", entre otras),

acontecimientos históricos (“Como en las antiguas familias de cierta godarria criolla y orgullosa: escondan a los tuberculosos para no desacreditar públicamente a toda la parentela”), uso de cultismos (allende, aquende, párvulos y párvulas), contraste con léxico coloquial (“¡Vente si eres macho!”, bochinche), expresión de chiste (referido al marido cornudo), etc.

También se hace un uso del conocimiento científico pero sin especificar que se utiliza para el estudio del desarrollo del niño (teoría de Piaget), con lo cual el autor califica el comportamiento político de infantil, recurriendo al empleo de **juicios convencionales**. Para que tenga efecto la ironía, se ha callado el ámbito de aplicación de la teoría.

Dimensión discursiva

A continuación, procederemos a desentrañar cómo el ironista busca criticar a través de sus enunciados irónicos, con lo cual expresa su ideología. Fundamentalmente, a nuestro entender, el escritor maneja tres estrategias: el desprestigio, la presentación del autor (y los argumentos por omisión) y las ausencias temáticas. Pasaremos a exponer cómo se manifiestan.

La deslegitimación

Barrera persigue que el lector corrobore en su sistema de conocimientos y valores que los políticos tradicionales han sido poco sinceros con el pueblo y se han aprovechado de sus cargos. Recuérdese que la deslegitimación, según van Dijk (1998), implica desacreditar los grupos opuestos. Barrera recurre a la estrategia del desdoro ante los lectores (pertenecientes a la clase media y alta,

esencialmente, por el periódico en el que publica su trabajo), (a) que pudieran seguir creyendo en ellos, o (b) ante aquellos que jamás les han dado crédito y que encuentran en el artículo una identificación con sus pensamientos. Busca deslegitimar, en primer lugar, las acciones de los políticos y, en segundo lugar, sus emisiones lingüísticas. Por ello, el texto puede ser dividido en dos partes: (a) el descrédito de lo hecho, y (b) el descrédito de lo dicho.

Es obvio que para el descrédito de lo hecho, recurra a la **deslegitimación de acciones**. Para ello, dedica los cuatro primeros párrafos, en los que se presentan los políticos emergentes y los que han sido depuestos. Recuérdese que los personajes objeto del descrédito eran los dirigentes de los partidos políticos, en especial Acción Democrática, COPEI y derivados de ellos, como Proyecto Venezuela, Convergencia,..., quienes habían detentado el poder durante cuarenta años y, en 1999 eran obligados a desalojar el congreso, luego de que ganara la presidencia Hugo Chávez y de que asumiera funciones una Asamblea Nacional Constituyente, cuyos integrantes fueron elegidos popularmente. Esta Asamblea ordenó el cese de funciones del congreso, lo que generó que los diputados y senadores hicieran cualquier tipo de esfuerzo por conservar sus cargos. Entre los enunciados que desprestigian estas acciones, se encuentran:

- “O como transarse por una pelea callejera para resolver problemas que no ameritaban tales demostraciones de histrionismo”
- “Todos y cada uno evocando los nostálgicos sesenta de bandas armadas (cristianas y no tan cristianas) y de hordas de cabilleros dispuestos a cualquier cosa por defender lo suyo (en aquellos tiempos, ideas, en estos días, prebendas, privilegios, canonjías)”.

- “Diputados que nunca habían trabajado ahora clamaban por el ‘derecho’ a sus labores”.
- “Agentes del orden municipal promoviendo el desorden distrital”.

Pero es obvio que detrás de este desprestigio de las acciones, se genere la duda sobre si debieron ocupar estos altos cargos y si debieran seguir en ellos. Es decir, el descrédito de las acciones soporta la **deslegitimación de la pertenencia**. Obsérvense estos enunciados:

- “Alcaldes allende engolados, aquende dirigiendo hordas; dirigentes oficiales encabezando bandas de manifestantes sordos, ciegos y mudos”. Se cataloga a estos políticos como transgresores del orden público (en función de sus intereses), cuando por los valores inherentes a estos cargos debieran resguardarlos. El uso de cultismos, de la contraposición de rasgos de personalidad, de cualificaciones, es lo que hace el discurso irónico.
- “Y una larga cola de alcaldes confesando que son ‘legítimos’ pero no salen a defender ‘sus derechos’ en la calle porque temen la represalia popular”. Obsérvense el uso del entrecomillado para denotar ironía.

Todos estos enunciados sobrellevan un **desprestigio de los valores** de estos personajes, al menos surge la duda sobre su sinceridad, ecuanimidad y rectitud:

- “Perdidos totalmente el control y la supuesta dignidad que intentaban rescatar”.

Decíamos que la primera parte del ensayo se dedica a la deslegitimación de las acciones (además de la pertenencia y los

valores) de los políticos depuestos para no abandonar el congreso. La fórmula discursiva “Y luego de la trifulca” marca la transición hacia la segunda parte del ensayo: los comentarios que se generaron después del desalojo. Esta segunda sección abarca los últimos cuatro párrafos, y en ella se continúa el proceso de descrédito de los personajes, pero esta vez a través de la estrategia de la **deslegitimación de lo dicho**. He aquí algunos ejemplos:

- “salen siempre algunos con el rollo de la ‘imagen’ que estamos dando ante el mundo”.
- “Y aquí algunos viven eternamente pendientes de tal tontería”.
- “Que si hacemos esto les da gripe y grima a los inversionistas extranjeros”.
- “Como si se nos pidiera recurrentemente que continuáramos siendo hacia fuera lo que realmente no somos dentro”.
- “perderemos la virginidad digital en los satélites” (como símbolo de las estupideces que se arguyen).

Hay una pista que permite que el lector infiera que los personajes criticados en la primera parte y en la segunda son los mismos. Nuevamente, la ironía conduce el discurso. Es un enunciado que demuestra el momento en que los voceros de la segunda parte hablan para criticar:

- “A muy pocos ha preocupado en otros momentos la imagen que pudiéramos haber dado con ministros, banqueros y múltiples funcionarios huyendo con las maletas repletas de billetes ajenos. Al parecer esos sí representaban una imagen positiva del país”.

El significado subyacente es “antes callabas impunemente, ahora hablas; en consecuencia, se han afectado tus intereses”.

Llama poderosamente la atención la forma como en esta segunda parte el ironista ha llamado a los políticos depuestos y a esos otros discursivos que son sus portavoces. Recurre a fórmulas de indefinición: algunos, muy pocos, voces avergonzadas, los que portan carameras. Si no, se vale de la impersonal refleja (se dice, se pidiera). Nuevamente hay una deslegitimación de valores, al presentarlos como ambiguos, imprecisos, sin referencia, que buscan dar una imagen que no tienen y en consecuencia, son falsos, hipócritas:

- “Que extramuros vivan la intriga pero que no indaguen, que intuyan pero no certifiquen”.
- “salen las voces avergonzadas a darnos consejos para que ‘lavemos los trapos sucios en casa’ “.

Jamás en el texto se los denomina ni vincula de ninguna manera con ser venezolanos. Por si fuera poco, se les ubica en el mismo nivel de quienes esconden a su propia familia, con lo cual otra vez se recurre al **desprestigio de valores**:

- “Como en las antiguas familias de cierta godarria criolla y orgullosa: escondan a los tuberculosos para no desacreditar públicamente a toda la parentela”.

Presentación del autor (argumentos por omisión)

En contraposición con la indefinición del sector anterior, los enunciados referidos a los venezolanos están, en esta segunda parte,

expresados en primera persona del plural. Partimos de creer que, aunque pragmáticamente este plural también incluye a los políticos depuestos y a sus voceros, por ser todos venezolanos, discursivamente son excluidos. Ello pareciera deberse al manejo hecho de algunas estructuras lingüísticas, como por ejemplo: “Como si se nos pidiera recurrentemente que continuáramos siendo hacia fuera lo que realmente no somos dentro”. ¿Quién lo pide? Es una estructura impersonal que, como hemos visto anteriormente, se emplea para referirse a los políticos tradicionales. ¿A quién se pide? Esta respuesta está marcada en el pronombre (F3 -oi) nos, referida a los venezolanos, incluyente del autor y muy probablemente del lector. Igual ocurre cuando analizamos el enunciado “Nada puede ocurrir porque, apenas acontece, salen las voces avergonzadas a darnos consejos para que ‘lavemos los trapos sucios en casa’ “, en donde quienes transmiten los consejos lucen ajenos a las personas referidas en el nos. En todo caso, la indeterminación e impersonalidad con que se presentan contribuye con que se dude sobre su inclusión en estos enunciados. En consecuencia, asumimos que en los enunciados siguientes, la primera persona del plural se refiere a los venezolanos:

- “la imagen que estamos dando ante el mundo”.
- “Que si hacemos esto les da gripe y grima a los inversionistas extranjeros”.
- “Y si hacemos aquello se nos va el turismo regional o perdemos la virginidad digital en los satélites”.

Este manejo discursivo tiene alto valor persuasivo por cuanto, al deslegitimar los otros comportamientos, se exalta, indirectamente,

sin decirlo, el de quienes propugnan por ser y reflejar internacionalmente la misma personalidad como país. El autor se presenta como perteneciente al grupo de los venezolanos, bajo la forma del nosotros. El lector, que no deberá sentirse identificado con el grupo desprestigiado, deberá decodificarse en ese nosotros, que involucra a los venezolanos; el autor se vale de una **estrategia de identificación** con el indefenso afectado y virtuoso, que se representa en el colectivo popular. Y no sólo por eso surge la empatía, sino porque –por deducción–, este nosotros aboga por dar una imagen transparente de lo que sucede en el país, y en consecuencia, goza del valor de la honestidad, de la sinceridad, con lo cual se emplea una **estrategia de prestigio**. Estas operaciones no se evidencian explícitamente, sino que ocurren bajo el recurso de **argumentos por omisión**.

Ausencias temáticas

En este texto, no hay pretensión de objetividad. Es evidente por cuáles aspectos toma partido el autor: la deposición de los políticos corruptos y la transmisión de una imagen transparente de lo que sucede en Venezuela. Iguales intereses que los políticos emergentes. Por ello, no es de extrañar que se produzca el efecto de las **ausencias temáticas**, entendidas en este texto como que no se critican los cambios que ocurren ni aquellos aspectos que puedan ser considerados como desaciertos por parte de los nuevos gobernantes. Intencionalmente, se callan críticas que pudiera tener el novel gobierno (aunque en otros artículos el autor sí lo haga) o que se presenten en forma minoritaria. Tómense como ejemplos:

- “Y desde dentro, los supuestos permisados para no dejar ingresar a nadie que no estuviera en lista”, enunciado en el que la adjetivación

subrayada por nosotros siembra la duda sobre la legalidad de las acciones de los políticos emergentes.

- “Pero ahora civilización y barbarie indiferenciadas, fundidas en una sola mazamorra callejera y brutal”, enunciado en el que se equiparan los políticos emergentes y los depuestos.

Para cerrar este análisis, hay que destacar que Barrera Linares es un acreditado escritor y profesor venezolano. Sobre la base de su proyección, el receptor del mensaje se siente identificado a través de los juicios que emite. Su acceso a los medios de comunicación más prestigiosos favorece la credibilidad de sus opiniones.

Segunda fase del análisis. Demostración de confiabilidad (Texto *El tonto balear*)

Dimensiones pragmática y textual

En el texto **El tonto balear**, la mayoría de los enunciados son irónicos, unos más directos y otros menos. En su totalidad, pertenecen a la modalidad de ironía crítica, pues con ellos se busca, fundamentalmente, desprestigiar a una persona con una forma de comportamiento determinada. El texto tiene una intención persuasiva, el autor no escapa de expresar su ideología. Puede ser considerado pragmáticamente un acto de habla indirecto, de tipo directivo.

Este texto hay que ubicarlo en el contexto español, en el que existen diferentes grupos en distintas regiones del país, que poseen una ideología independentista. Al leerlo detenidamente, podremos encontrar la estrategia de la ironía, tipificada por la pragmática como disociación del significado. Es decir, el ironista dice una cosa cuando en realidad quiere decir otra. Por ejemplo, cuando Millás dice que

“hay gente pintoresca a la que conviene sacar en los papeles para mostrar la riqueza zoológica del planeta”, lo que quiere decir en realidad es que el profesor que prohíbe a sus alumnos que le hablen en español, bajo la excusa de una actitud independentista, se comporta como un animal. Pero el giro es indirecto, tanto por la referencia imprecisa, propia de la indeterminación semántica lograda en español con estructuras como hay gente, como por los adjetivos pintoresca y zoológica. Así, el juego irónico es mucho más fuerte. No menos ingenioso es expresar que no está en desacuerdo con este comportamiento, pero sí con la manera como se presenta la noticia. Sin embargo, al leerlo con detenimiento, el comportamiento de prohibir hablar en español nada tiene que ver con el periodista, sino con el mismo profesor, por lo cual la expresión “eso no es característico de la independencia, sino de la idiotez” no es una crítica sincera al periodista sino, nuevamente, un juicio indirecto contra el personaje en cuestión. Pero la crítica sigue al realizar la asociación expuesta al inicio del ensayo: “Parece imposible que al tiempo de dar con un lago helado tan lejos encontremos un bobo descongelado tan cerca”, expresión que pareciera encerrar la opinión de que los bobos deberían estar congelados, es decir, un comportamiento como el descrito es extemporáneo, cual fósil. La ausencia de razonamiento que subyace en esta postura es catalogada siguiendo la asociación insólita: “lo peor es que si de verdad hay agua en la Luna, también es posible que haya vida. Y si hay vida, lo mismo hay nacionalismo lunático, perdón por la redundancia”. Es clara la opinión de Millás: hoy en día el nacionalismo luce de otros lugares (no terrestres); se produce un juego entre esta insinuación y el significado atribuido a lunático:

Significado1: propio de la luna

Significado2: propio de lo locura

En cuanto a las variantes textuales como se construye la ironía, se encontraron tres: Casi todos los enunciados irónicos se expresan por medio de **pistas directas** (no hay epígrafes ni subtítulos que los sugieran):

- “lo peor es que si de verdad hay agua en la Luna, también es posible que haya vida. Y si hay vida, lo mismo hay nacionalismo lunático, perdón por la redundancia”

Cuando se logran por otros recursos se persigue asumir como aceptable algo que resulta por la lógica del texto improcedente (**conflictos entre las partes de la obra**):

- “Todo esto nos parece muy bien”

o se busca transmitir una imagen de aparente desconcierto (**contraste de estilo**):

“En otras palabras, que el universo deviene en un asunto completamente inverosímil frente a magnitudes tan contradictorias”.

Dimensión discursiva

Aunque ya se observó que la intención del ironista es la crítica, falta analizar cómo opera el manejo ideológico. Básicamente, a nuestro entender, el escritor maneja cinco estrategias: el desprestigio, la presentación del autor (y los argumentos por omisión), las ausencias temática, la proyección de la audiencia, y la apariencia de posición. Pasaremos a exponer cómo se manifiestan.

La deslegitimación

En cuanto al desprestigio, Millás busca con él que quien se comporte de la manera como lo hace el personaje referido sufra de

un proceso de descrédito. Así, la gente no creerá en él ni se comportará como él. Este proceso de deslegitimación comporta la destrucción del otro, ante los grupos sociales a los que pudiera influenciar (y que resultan persuadidos por lo expuesto) y la consolidación de criterios en aquellos que siempre se le han opuesto (este segundo grupo se identificaría con el emisor del texto, al encontrar respaldo de sus propias creencias). Millás desprestigia en primer lugar las **acciones del independentista** (recuérdese que se fundamenta en un supuesto profesor balear, de la Isla de Mallorca, que prohíbe hablar a sus alumnos en español). Algunos de los enunciados con los que se intenta demostrar que este comportamiento sería estúpido son:

- “Por lo visto, te cruzas con él en un pasillo, le dices ‘buenos días’ y se queda hecho polvo durante un rato, sin saber quién es ni de dónde viene” (como si quedara con amnesia, ante un acontecimiento tan simple).
- “‘Independentista balear prohíbe que sus alumnos le hablen en castellano’, porque eso no es característico de la independencia, sino de la idiotez” (con lo que tal conducta es catalogada de idiota).

Pero más importante que la deslegitimación de las acciones de un personaje, es el **descrédito de la ideología** que maneja. Con ello, el autor se aleja de lo circunstancial, anecdótico y localista para hacer trascender sus críticas hacia los objetivos, valores y normas subyacentes. Fíjese que el mismo autor emplea una marca discursiva para diferenciar las críticas a la ideología y al personaje (“En cuanto al tonto balear, defiéndase de él”). Los enunciados deslegitimadores de la ideología nacionalista son:

- “Hay gente pintoresca a la que conviene sacar en los papeles para mostrar la riqueza zoológica del planeta”, en el que ya señalábamos la comparación entre el personaje y los animales. La forma hay gente, además de indicar que el tonto balear no está solo, produce un efecto de distanciamiento (ni yo-autor ni usted-lector pertenecemos a ese grupo).
- “Parece imposible que al tiempo de dar con un lago helado tan lejos encontremos un bobo descongelado tan cerca”, en el que la asociación por oposición es un arma de desprestigio: lago helado –lejos / bobo descongelado –cerca (ambos hechos se presentan como asombrosos). La ciencia avanza, pero siguen estando presentes formas de pensar extemporáneas, arcaicas (que deberían estar congeladas, cuales restos fósiles).
- “lo peor es que si de verdad hay agua en la Luna, también es posible que haya vida. Y si hay vida, lo mismo hay nacionalismo lunático, perdón por la redundancia”, con lo cual se sienta la opinión del ironista sobre el nacionalismo: lunático (fuera de contexto y de cordura).

La conclusión del ensayo es una ironía crítica, que busca desmontar uno de los principales argumentos de los nacionalismos: el hecho de hablar una lengua distinta del español. Así, bajo la excusa de criticar al personaje específico aludido, se critica a todos los independentistas:

- “Es muy sencillo [desmontar la identidad del tonto balear]: basta con decirle ‘good morning’ en el pasillo del instituto, o ‘bon jour’ “.
- “Incluso ‘buenos días’ “, enunciado en el que el conector incluso es altamente irónico, al dar una apariencia de menor pertinencia

del español, pues se presenta como que si inglés o francés fuesen más lógicos, más próximos, en un país en el que la lengua mayoritaria es el español.

Presentación del autor (argumentos por omisión)

El segundo recurso encontrado, para lograr la expresión ideológica, es la proyección del autor. La posición del ironista se maneja bajo la figura de **argumentos por omisión**, denominada también creencias tácitas. Su ideología no está expuesta explícitamente, sino que se infiere por oposición a lo que critica. Esta falta de asumir y defender sus ideas puede ser una estrategia para aproximarse al receptor, al convencerlo sea cual sea su tendencia.

Ausencias temáticas

Hay una apariencia de objetividad. Muy vinculado en este texto a los argumentos por omisión, están las **ausencias temáticas**, entendidas en este texto como que se critican aspectos superficiales del comportamiento de los independentistas, como que se oponen a que los saluden en español (es tonto no aceptar que a alguien lo reciban con un "buenos días"), o que el único fundamento sea el lingüístico. Intencionalmente, se callan razones o motivos en los que se sustentan los nacionalistas. Obviamente, hay una clara manipulación para silenciar sus argumentos.

Proyección de la audiencia

El autor hace escasas referencias a los receptores de su escrito, pero las que efectúa poseen una intención traslúcida:

- "La cuestión es de qué manera puede conciliar un ciudadano normal, como usted o como yo, la existencia de agua en la Luna con la difusión de este suceso balear", con el cual se procura, en primer lugar, identificar al emisor con el receptor (nivelación que conlleva que el receptor acepte que maneja la misma tesis que el autor), segundo, calificar el comportamiento de ambos como el normal, otra estrategia para convencer al receptor, involucrándolo dentro del grupo que puede denominarse normal, en contraposición al de los nacionalistas, anormal. La fórmula subyacente sería: Tú eres como yo, y tú y yo somos normales; en consecuencia, pensamos igual.
- "En cuanto al tonto balear, defiéndase de él desmontando su identidad". Este enunciado persigue que el lector perciba al tonto balear como su opuesto, de quien tiene que protegerse. Fíjese que se ha descontextualizado la acción del personaje referido (ahora puede afectar a cualquiera, no sólo a sus alumnos), hasta el receptor del texto puede verse afectado. Es, nuevamente, una invitación a tomar partido a favor del autor del artículo y en contra de cualquier nacionalista.

Con esta estrategia, se busca una asociación del yo-ironista con el tú-receptor, por la identificación ideológica y por el juego de complicidad que se deriva en la comprensión de la ironía. En realidad, hay un proceso de **coerción indirecta** en estos enunciados. La oposición es muy clara: el tonto balear (los independentistas). Así:

YO + TÚ / ÉL

(los independentistas)

Apariencia de posición

En el texto, se encuentran dos enunciados que quieren dar a entender que el emisor posee una actitud, cuando en realidad es la contraria.

- “Por lo visto, te cruzas con él en un pasillo, le dices ‘buenos días’ y se queda hecho polvo durante un rato, sin saber quién es ni de dónde viene. Todo esto nos parece muy bien”. Entendiendo el contexto, es obvio derivar que este juicio (con el llamado plural de modestia en nos), es falso por cuanto es la actitud fundamental que se cuestiona en el ensayo: el nacionalismo, reducido en este ensayo intencionalmente al lingüístico.
- “En otras palabras, que el universo deviene en un asunto completamente inverosímil frente a magnitudes tan contradictorias”. Con este enunciado el emisor quiere fingir que está desconcertado (dice estar ante un tema improbable), sin pistas ni orientación de lo que pasa. Constituyen un recurso expresivo de esta situación la función explicativa del enunciado, lograda por el conector en otras palabras y el uso de un estilo completamente distinto al resto del texto: una sintaxis más rebuscada (una subordinación con que, o de una oración elidida [quiero decir que...] o de la oración precedente) y un léxico de referencia ambigua (asunto, devenir, magnitudes).

Para cerrar el análisis, habría que señalar que el profesor independentista referido en el texto posee un acceso privilegiado dentro de su medio, al ocupar el cargo de educador (y la educación formal es un medio de poder), con lo cual su acción persuasiva se extiende a lo largo del tiempo a los grupos de jóvenes con los que debe trabajar. No menos relevante es el acceso a los medios y al

poder por parte del ironista, quien tiene acceso a la prensa (**El país** es un diario de circulación nacional, con un amplio tiraje), con lo cual está en la disponibilidad de persuadir a todo público, más allá de la audiencia de la isla de Mallorca, y de los jóvenes exclusivamente. Su crítica se hace extensible, en consecuencia, a todos los nacionalistas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se ha procurado demostrar que la ironía es un recurso para la expresión de la ideología del autor y que los parámetros del Análisis del Discurso son válidos para abordarla. Los resultados coincidentes obtenidos en el estudio de réplica de procedimientos, con los dos textos seleccionados, así lo demuestran.

En función de estos datos, procedemos a comentar algunas de las premisas derivadas de la teoría y que resultan insuficientemente explicativas del acto lingüístico irónico:

En el ámbito de la filosofía, hemos encontrado dos interpretaciones. Una de ellas, expuesta por Kierkegaard, considera que la ironía es autointencional, en el sentido de que sólo persigue la liberación (y satisfacción) del ironista al emitir sus enunciados. Según nuestro estudio, tal neutralidad es falsa. El autor irónico no se conforma con emitir sus expresiones. Posee una meta más relevante. Critica, como lo señalan otros estudios (filosóficos y pragmáticos). En los actos comunicativos reales una tipificación del acto irónico como autointencional es imprecisa.

Tampoco es real considerar que la ironía posee un carácter moralizante como propone la orientación filosófica defendida por

Jankelevitch. La ironía puede estar al servicio de una moral aparente, o de la moral que el ironista crea que es la correcta. Cada quien defiende su conjunto de creencias y valores. Lo mismo hace el ironista. Y como miembro de un grupo social, defenderá los intereses (afectivos, cognoscitivos y sociales) de ese grupo. Incluso quienes puedan tener conciencia de que su forma de actuar perjudica a otros y hasta que puede resultar inmoral, pueden hacer uso de la ironía para defender sus parcelas de poder y convencer a otros de su rectitud de proceder.

Asimismo, resulta insuficiente creer que detrás del acto irónico sólo está la intención de que el receptor reconstruya el significado, como se deriva de los estudios retóricos y literarios, como el propuesto por Booth. La lengua implica, ciertamente, un proceso de producción y comprensión, pero también es un mecanismo de interacción social. Limitar la explicación de la ironía a su procesamiento psicológico, a su interpretación, sólo revela una fase del fenómeno. Pero si la lengua es interacción, implica que hay reglas sociales que la monitorean, y entre ellas está el control del otro, en función de la ideología propia.

La pragmática ha realizado aportes en este sentido, al incorporar que en la interpretación del enunciado irónico habría que reconstruir la intención del autor, sobre la base de los contenidos implícitos y explícitos. Pero saber que con unos enunciados irónicos el autor critica o hace reír, tampoco ofrece una exégesis que aclare el asunto. La crítica y la risa cumplen funciones sociales. Habría que desentrañar cómo la ironía cobra papel dentro de esas funciones. Insistimos en señalar que en nuestra investigación se evidenció cómo los ironistas tenían como meta más que criticar; procuraban la deslegitimación de algunos grupos sociales y la persuasión de otros.

Asimismo, cuando a la luz de estudios pragmáticos se sostiene que la ironía tiene como función la defensa ante las sanciones que pudieran derivarse de la interpretación de sus enunciados, nuevamente se tiende un velo para la comprensión del fenómeno. Es una visión inocentemente descontextualizada. Los participantes de los eventos comunicativos comprenden, creemos que la mayoría de las veces con toda claridad, los contenidos sugeridos en los enunciados irónicos. Cuando ellos afectan a los sectores de poder, éstos buscan defenderse; y las ironías pueden acarrear sanciones sociales. Tal es el caso muy conocido en el ámbito de la literatura de Quevedo y, en nuestro trabajo, de uno de los autores que analizamos. En una oportunidad, según él mismo nos informó, Luis Barrera Linares sufre las consecuencias de sus textos: recibió reclamos de algunos de sus editores por un ensayo, en el que criticaba el comportamiento de personalidades venezolanas.

Sobre la base de los datos alcanzados, resulta obvio concluir que la ironía es un recurso para la expresión de la ideología del autor de un texto. Las estrategias de (a) deslegitimación de las acciones, de la pertenencia a un grupo, de los objetivos, normas y valores, (b) proyección del autor, legitimación y argumentos por omisión, (c) presentación de la audiencia (coerción indirecta e identificación), (d) ausencias temáticas, (e) apariencias de posición, entre otras, constituyen algunas de las funciones más evidentes que desempeña el discurso irónico como expresión de la ideología y en consecuencia, como táctica de manipulación.

Finalmente, ratificamos que ha quedado desarrollado el objetivo de esta investigación: la ironía manifiesta en los artículos de opinión es una manera de expresión de la ideología del autor y es un recurso de persuasión.

Referencias:

- Booth, Wayne C. (1986). **Retórica de la ironía**. Madrid: Taurus Humanidades.
- Chilton, Paul y Christina Schäffner (2000). Discurso y política. En: T. van Dijk (comp.). **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa.
- Gill, Ann y Karen Whedbee (2000). Retórica. En: T. van Dijk (comp.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa.
- Jankelevitch, Wladimir (1982). **La ironía**. Madrid: Taurus.
- Kierkegaard, Søren (2001). **Escritos. De los papales de alguien que todavía vive. Sobre el concepto de ironía**. Madrid: Trotta.
- Martínez, Miguel (1993). **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. Caracas: Trillas.
- Torres Sánchez, María Ángeles (1999). **Aproximación pragmática a la ironía verbal**. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Van Dijk (1998). **Ideología. Una aproximación multidisciplinaria**. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk (2000a). El discurso como interacción en la sociedad. En: T. van Dijk (comp.). **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun (2000b). El estudio del discurso. En: T. van Dijk (comp.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa.

Van Van Eemeren, Frans; Rob Grootendorst, Sally Jackson y Scott Jacobs (2000). Argumentación. En: T. van Dijk (comp.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa.

Villegas, César (1998). La estructuración discursiva por medio de la progresión temática: una validación de estrategias de aprendizaje. En: **Lengua y habla**. Vol. 4.1. Mérida, Venezuela: ULA-CIAL.

ANEXOS

Estado de desecho

Ha sido más o menos como ponerse la pajita en la oreja para ver si el adversario es capaz de arrancarla. O como transarse por una pelea callejera para resolver problemas que no ameritaban tales demostraciones de histrionismo. Algo parecido a lo que Jean Piaget tipificó como un "monólogo colectivo". Un curioso evento "comunicacional" en el que los integrantes de un grupo presuntamente hablan para el resto pero sin escuchar a nadie más que a ellos mismos.

Todos y cada uno evocando los nostálgicos sesenta de bandas armadas (cristianas y no tan cristianas) y de hordas de cabilleros dispuestos a cualquier cosa por defender lo suyo (en aquellos tiempos, ideas, en estos días, prebendas, privilegios, canonjías). Diputados que nunca habían trabajado ahora clamaban por el "derecho" a sus labores. Constituyentes desesperados por liquidar sin anestesia agonías evidentes. Asambleístas y parlamentarias en una auténtica parlamentadera de progenitoras ajenas al bochinche que provocaban sus párvulos y párvulas. "-¡Vente si eres macho!", decía una de ellas a un diputado calvo y correlón.

Alcaldes allende engolados, aquende dirigiendo hordas; dirigentes oficiales encabezando bandas de manifestantes sordos, ciegos y mudos. Agentes del orden municipal promoviendo el desorden distrital. Hombres y mujeres, a quienes se suponía formales, tratando de saltar la talanquera del Capitolio Federal con una supuesta (y ahora inútil) patente de corso en la boca. Y desde dentro, los supuestos permisados para no dejar ingresar a nadie que no estuviera

en lista. Como si se tratara de fundos o haciendas en conflicto. Como en las páginas de Doña Bárbara, las disquisiciones limítrofes entre los predios de Barbarita y los de Santos Luzardo. Pero ahora civilización y barbarie indiferenciadas, fundidas en una sola mazamorra callejera y brutal.

Un parlamentario albino, ex-gobernador de la capital, ordenando contundentemente "¡Ábreme esa vaina!" (Abdón dixit), con la "vaina" aludiendo a la puerta del Parlamento que lo ha cobijado y mantenido por varios períodos. Otro, enfurecido con un transeúnte que le ha gritado algo imperceptible, pero que él aclara para los televidentes, en plena cámara abierta: "¡Bandido es su mamá, no joda!" (Nelson Chitty dixit, por Televén, viernes, 11.21 am.). Perdidos totalmente el control y la supuesta dignidad que intentaban rescatar. Y una larga cola de alcaldes confesando que son "legítimos" pero no salen a defender "sus derechos" en la calle porque temen la represalia popular. A lo que se suma un picapleitos busca cámara que desde su estrado abogadil llama a la "desobediencia civil" para que se recupere el "Estado de Desecho".

Y luego de la trifulca salen siempre algunos con el rollo de la "imagen" que estamos dando ante el mundo. La vergüenza que deben estar pasando nuestros embajadores y exilados voluntarios. Horror. Parlamentarios de todo el mundo (italianos, franceses, chinos, japoneses, norteamericanos) se escupen, se golpean, se agreden en plena cámara (total, todos son iguales en todas partes) y poco se dice de la imagen "internacional" de sus países. Y aquí algunos viven eternamente pendientes de tal tontería. Que si hacemos esto les da gripe y grima a los inversionistas extranjeros, o se entumescen y se marchan los locales. Y si hacemos aquellos se nos va el turismo regional o perdemos la virginidad digital en los satélites.

Como si se nos pidiera recurrentemente que continuáramos siendo hacia fuera lo que realmente no somos dentro. A muy pocos ha preocupado en otros momentos la imagen que pudiéramos haber dado con ministros, banqueros y múltiples funcionarios huyendo con las maletas repletas de billetes ajenos. Al parecer esos sí representaban una imagen positiva del país. Y esto para no hablar de otras múltiples imágenes ya suficientemente conocidas. Como en las antiguas familias de cierta godarria criolla y orgullosa: escondan a los tuberculosos para no desacreditar públicamente a toda la parentela. Que extramuros vivan la intriga pero que no indaguen, que intuyan pero no certifiquen.

Nada puede ocurrir porque, apenas acontece, salen las voces avergonzadas a darnos consejos para que "lavemos los trapos sucios en casa"! Que qué horror, qué van a pensar de nosotros. Que supongan que vivimos en un Estado de Derecho, aunque de verdad esté aureolado por el desecho. Igual que en el chiste del marido cornudo que a través de la ventana avista a su esposa con otro: ante la evidencia del grotesco cuerpo de su cónyuge desnuda, al hombre no le queda más salida que exclamar: "¡Caramba, qué pena con ese señor!".

En todo caso, deberíamos avergonzarnos o no, pero no mostrar una cara para nosotros y otra para los demás, cual sugieren los que portan carameras.

Luis Barrera Linares

Publicado en **El Diario de Caracas**, Columna La Duda
Melódica. 7-9-1999.

El tonto balear

Estaba intentando comprender por qué los periódicos llamaban independentista a un tonto, cuando me llegó la noticia de que había hielo en la Luna. No sabía qué hacer, la verdad, para conciliar los dos sucesos, que así, a primera vista, se excluían mutuamente.

El tonto balear es un profesor de enseñanza media que ha prohibido a sus alumnos que le hablen en un idioma diferente al mallorquín porque se siente atacado en su identidad. Por lo visto, te cruzas con él en un pasillo, le dices "buenos días" y se queda hecho polvo durante un rato, sin saber quién es ni de dónde viene. Todo eso nos parece muy bien. Hay gente pintoresca a la que conviene sacar en los papeles para mostrar la riqueza zoológica del planeta. Con lo que no estamos de acuerdo es con los titulares de la noticia. No se puede decir, por ejemplo: "Independentista balear prohíbe que sus alumnos le hablen en castellano", porque eso no es característico de la independencia, sino de la idiotez. Más rigor a la hora de titular, por favor.

Pero el problema no es ese. Ya sabemos que la oligofrenia se da como hongos, y no sólo en la enseñanza media, sino en la superior, y hasta en los cursos de doctorado, qué le vamos a hacer. La cuestión es de qué manera puede conciliar un ciudadano normal, como usted o como yo, la existencia de agua en la Luna con la difusión de este suceso balear. Parece imposible que al tiempo de dar con un lago helado tan lejos encontremos un bobo descongelado tan cerca. En otras palabras, que el universo deviene en un asunto completamente inverosímil frente a magnitudes tan contradictorias. No obstante, lo peor es que si de verdad hay agua en la Luna, también es posible

que haya vida. Y si hay vida, lo mismo hay nacionalismo lunático, perdón por la redundancia. Así que no sabe uno por qué se alegran tanto los científicos. En cuanto al tonto balear, defiéndanse de él demostrando su identidad. Es muy sencillo: basta con decirle "good morning" en el pasillo del instituto, o "bon jour". Incluso "buenos días". Suerte.

Juan José Millás (2000). **Cuerpo y prótesis**. Madrid:
Ediciones El País.

LA CALIDAD DE LAS TESIS EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ESCOLARES CHILENOS

MARCELA CORDERO VILLARROEL
(UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO - CHILE)

Resumen

El propósito de este artículo es examinar, cualitativamente, los problemas que enfrenta un grupo de estudiantes al momento de confeccionar sus tesis argumentativas. La muestra está conformada por 60 alumnos pertenecientes a tres niveles escolares de colegios municipalizados y subvencionados de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, Chile.

Para realizar este análisis, se ha confeccionado un listado denominado "tesis anómalas" que sirve de parámetro de evaluación para analizar los errores más frecuentes en las composiciones estudiadas.

Los resultados indican que los escolares elaboran tesis fallidas o contrapuestas debido a que sus opiniones no siempre coinciden con sus tesis. De esta manera, en este artículo se formula una distinción importante entre opinión (de origen cognitivo) y tesis (de naturaleza textual) que explica la falta de congruencia y ambigüedad de las tesis analizadas.

Palabras clave: Argumentación, tesis, opinión

Abstract

The aim of this article is to examine, qualitatively, the problems that a group of students face when designing their argumentative thesis. The sample consisted of 60 students from three levels of public and subsidized schools in two cities of Chile, Valparaíso and Viña del Mar.

In order to carry out this analysis, a list was made under the heading "anomalous thesis" to be used as evaluation parameter for the analysis of the mistakes most frequently found in the compositions studied.

The results indicate that students make faulty or contradictory thesis due to the fact that their opinions not always agree with their thesis. In this way, this article formulates an important difference between opinion (of a cognitive origin) and thesis (of a textual nature) that explains the lack of congruence and the ambiguity of the analysed thesis.

Key words: Argumentation, thesis, opinion.

1. Introducción

Actualmente, ha cobrado importancia creciente la necesidad de desarrollar la habilidad argumentativa. Tanto para la toma de decisiones en el ámbito laboral como por la necesidad de desarrollo democrático en los países latinoamericanos, las habilidades críticas se han vuelto un objetivo educacional de primera importancia.

Como una manera de arrojar luces de lo que acontece en el aula, este estudio pretende realizar un análisis cualitativo acerca de

cómo los escolares chilenos elaboran las tesis de sus textos argumentativos. Los datos recabados corresponden a las composiciones elaboradas por alumnos de 6º y 8º año básico, como también de 2º año de enseñanza media, pertenecientes a establecimientos municipalizados y subvencionados de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, Chile¹.

2. Antecedentes Teóricos

2.1 La tesis como acto de habla

El proceso argumentativo consiste en exponer un punto de vista, justificarlo y tratar de convencer a uno o varios interlocutores o adversarios de su valor (Camps y Dolz, 1995; Van Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs, 1997). Este punto de vista se concretiza a través de la elaboración de una tesis, la cual puede estar expresada explícita o implícitamente, pero, en ningún caso, puede estar ausente, debido a que constituye el punto de partida del proceso de argumentación.

La tesis puede ser considerada como un acto de habla (Lo Cascio, 1998) que cumple varias funciones: define la posición del escritor frente a un tema, explícita y formula la opinión de un hablante (comunicando un juicio propio) a través de una serie de argumentos.

Es interesante analizar el alcance de esta categoría argumentativa en el contexto de la teoría de los actos de habla, pues de esta manera, posicionamos la argumentación dentro del proceso comunicacional general del que forma parte.

¹ Este trabajo forma parte de una investigación Fondecyt (1990752) –fondo para investigación del Ministerio de Educación de Chile- a cargo de la Dra. Juana Marinkovich R.

La argumentación está formada por, al menos, dos enunciados: uno que expresa la tesis y un argumento a favor suyo. En consecuencia, la tesis está constituida por dos actos lingüísticos y puede definirse como un macroacto de habla dirigido a convencer. Por lo tanto, está subyugada a reglas de organización lingüística y debe satisfacer las condiciones de éxito (Lo Cascio, 1998).

Satisfacer estas condiciones implica que debe haber congruencia entre la tesis formulada y los requerimientos retóricos contextuales. Una tesis que no se refiera al tópico involucrado en la situación comunicativa puede guardar coherencia con los argumentos y, a pesar de ello, no cumplir con su naturaleza comunicativa y ser un acto de habla fallido.

El manejo consciente de la elaboración de una tesis puede llegar, incluso, a constituir un instrumento de contraargumentación. El considerar, por ejemplo, una tesis opuesta puede servirnos para fundamentar nuestra posición con más vehemencia. Sin embargo, el uso de tesis opuestas no es común entre los alumnos, pues presenta serias dificultades lingüísticas y retóricas (Camps, 1995). Tampoco constatamos su presencia en los textos analizados, debido a que los estudiantes prefieren no complejizar sus textos con recursos que luego no podrán manejar porque requieren de un dominio estratégico y discursivo mayor.

2.2 Esquema Argumentativo

Existen seis funciones argumentativas (Toulmin, 1958): tesis, argumento, garantía, fuente, calificador y reserva. Algunas de estas funciones deben estar siempre presentes en un texto argumentativo: la tesis, el argumento y la garantía. Las demás funciones -fuente, calificador y reserva- son opcionales.

La tesis –también llamada opinión por Toulmin (1958)– es aquella afirmación que se quiere probar. Sin ella no hay argumento, puesto que éste se define sólo en su relación con la primera. Por tanto, si en un texto identificamos y denominamos como argumentos a algunas de sus ideas y no hay una tesis explicitada, ésta debiera poderse inferir de dichos argumentos.

Los argumentos son la prueba. Esta prueba puede estar constituida por datos, hechos, razones o cadenas racionales que apuntan a dar evidencia de la tesis. Si los argumentos no están explícitos, el texto posee muy poco valor argumentativo. Podría, incluso, considerársele un texto expositivo, en el sentido de que su función pasaría a ser informar acerca de opiniones, pero no defenderlas.

La garantía es un axioma en el cual se sustentan los argumentos. Este axioma no se discute porque se supone consensuado con el interlocutor. El argumento será más poderoso si, efectivamente, el escritor emplea garantías aceptadas previamente por el lector. El carácter cultural de estas garantías es evidente y el hecho de que muchas de ellas se encuentren en grupos sociales determinados explica la falta de acuerdo que se produce entre estos grupos, ya sean religiosos, políticos, étnicos, etc. Debido a esto, es común que estas garantías se dejen implícitas o que, aunque se expliciten, no se focalice en ellas el discurso.

La fuente es el empleo de cierta autoridad como medio de prueba. Este hecho puede ser efectivo, pero siempre resta fuerza al escritor en cuanto argumentador, pues pasa a depender del texto de otro (la fuente). Además, puede ser origen de falacias como la falsa autoridad (cita de una fuente no relacionada con el tópico) o la fuente ambigua (por ejemplo, frases como "es sabido que...", "el país opina

que...", etc.). La fuente puede existir o no en un texto, pero no puede estar implícita.

El calificador es un relativizador de la tesis. Generalmente, se introduce mediante el empleo de conectores tales como "creo que...", "posiblemente", "a veces", etc. Curiosamente, esta relativización de la tesis no siempre implica una pérdida de fuerza de la misma, por cuanto su valor no está en lo taxativo de ella, sino en la congruencia con los argumentos y con las garantías. Este calificador es opcional, pero cuando está presente en el texto siempre aparece explícito.

La reserva modifica la tesis mediante la restricción de su alcance. Se complementa con los calificadores en el sentido de que éstos pueden preanunciar la existencia de reservas. En efecto, si mediante los calificadores se ha relativizado la tesis, eso significa que existe algún tipo de restricción a la afirmación enunciada en la tesis. Esa restricción es la reserva. Al igual que en el caso anterior, las reservas son opcionales y cuando están presentes siempre están explicitadas.

Volviendo al problema de la explicitud de la tesis, podría discutirse el peso que tiene el hecho de explicitar o no la tesis en los textos argumentativos.

En muchas ocasiones, no es posible explicitar la tesis, puesto que podría perder fuerza argumentativa y generar un rechazo a priori por parte del lector. Frente a un lector que se niega al ejercicio dialéctico y rechaza de plano ciertas tesis, lo más conveniente podría resultar buscar garantías comunes desde las cuales elaborar argumentos que acerquen al lector a tesis cercanas a la que deseamos probar.

Sin embargo, en una situación retórica en que el dilema planteado no genera estos rechazos extremos, lo más aconsejable parece ser la explicitud de la tesis. Dejar la tesis implícita implica obligar al lector a hacer un ejercicio de inferencia que generalmente va a ser más complejo e incierto que en el caso en que la tesis está explicitada en el texto.

De aquí que la explicitud pueda ser un parámetro válido para evaluar la tesis en un texto argumentativo.

2.3 Tesis y opinión

Un problema que, a nuestro juicio, está relacionado con la evaluación de la tesis es aquel que tiene que ver con la diferencia que podemos establecer entre tesis y opinión.

En la bibliografía revisada suelen confundirse ambos conceptos. Véase como ejemplo las siguientes afirmaciones:

- Opinión: la tesis, opinión o hipótesis avanzada, la pretensión inferida a través de los datos (Lo Cascio, 1998, p.123).
- Dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión (...) Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones" (Weston, 1998, p.13).
- La conclusión es la afirmación en favor de la cual usted está dando razones (Weston, 1998, p.19).

Como apreciamos, los autores suelen referirse a opinión, tesis, hipótesis y conclusión como formas sinónimas. Aquí parece estar la

clave para comprender cómo se articulan las ideas en la mente del sujeto y cómo, posteriormente, éste es capaz de elaborar una tesis.

La opinión es un proceso cognitivo personal relativamente estable que tiene un sujeto respecto de un tema. Esta opinión puede encontrarse formando parte del conocimiento previo del sujeto, o bien, puede ser formada en el momento en que se requiere la reflexión acerca de un determinado asunto.

No debe confundirse, por tanto, con la tesis que no es un proceso esencialmente cognitivo, sino más bien retórico - pragmático (Morán, 1999).

En la figura 1, se esquematiza la relación existente entre la opinión y la tesis:

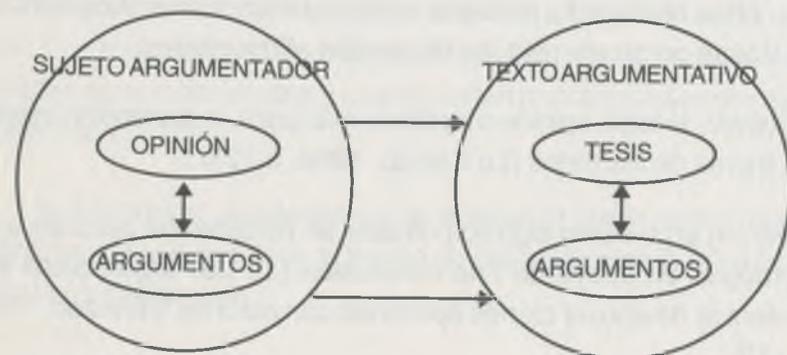


Figura 1: Relación entre opinión y tesis

Como puede apreciarse, la opinión tiene una naturaleza cognitiva y puede considerarse como un proceso relativamente estable en el individuo. Las opiniones forman parte de la memoria

del sujeto y pueden permanecer en estado de latencia mientras no sea necesario expresarlas.

Por otra parte, la tesis tiene un carácter discursivo y corresponde a una estructura textual que se desarrolla a partir de la opinión. Cuando la opinión es expresada en un texto oral o escrito, se transforma en tesis. La tesis es un componente esencial en la estructura del texto argumentativo, pero también guarda relación con el conjunto de creencias del sujeto. En este punto, hay un tipo de equivalencia semántica entre la opinión y la tesis, en el sentido de que la segunda da o intenta dar cuenta de la primera.

A pesar de la equivalencia señalada, puede darse el caso de que un escritor redacte una tesis que no coincida con su opinión, lo que demostraría que ambas son hechos que, aunque en situaciones normales están estrechamente ligados, pueden reconocerse como diferentes.

3. *El Estudio*

El presente estudio tiene como propósito evaluar las tesis de los textos argumentativos a partir de la relación existente entre opinión y tesis. Para ello, se describen los resultados generales y los criterios usados en una muestra más amplia y luego se selecciona aleatoriamente una muestra más reducida, conformada por 60 alumnos de los niveles de escolaridad ya indicados.

Las tareas de escritura a la que se vieron enfrentados estos alumnos fueron dos. La primera se utilizó con 6º y 8º básico, mientras que la segunda con 2º medio.

La primera tarea consistía en argumentar acerca de si un grupo de extraterrestres, que había sufrido la destrucción de su planeta, debía ser admitido en la Tierra. En cambio, a los alumnos de 2º medio se les pidió que argumentaran a favor o en contra de la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A.) como mecanismo de selección a la universidad.

3.1 Criterios de Evaluación

Se aplicaron dos criterios de evaluación básicos: explicitud de la tesis y pertinencia de la tesis con el tópico solicitado.

En el primer caso, se discriminó entre aquellos alumnos que verbalizaron una tesis y aquellos que la dejaron implícita. Mientras que en el segundo caso, entre quienes fueron capaces de elaborar una tesis a partir del tópico dado en la tarea de escritura y quienes no respetaron dicho tópico

La asignación de puntaje fue la siguiente:

- 1 punto (nivel nulo): texto sin tesis. Textos en los que se presenta una narración o enumeración de hechos en vez de la defensa o ataque de una determinada posición. No se advierte la presencia de tesis ni en forma implícita ni explícita, pues la estructura del texto no corresponde a una argumentación (Sánchez y Álvarez, 1999).
- 2 puntos (nivel bajo): tesis implícita o explícita sin relación con el tópico. Por ejemplo: si lo que tenía que defenderse era la aceptación o no de extraterrestres en la Tierra, el niño formulaba una tesis cuya finalidad era probar la existencia de los ovnis.

- 3 puntos (nivel regular o satisfactorio): tesis implícita con relación al tópico. Por ejemplo (siguiendo con el caso anterior), "los extraterrestres son buenas personas, por lo tanto, no son peligrosos para nuestra humanidad y pueden convivir con los humanos".
- 4 puntos (nivel óptimo): tesis explícita con relación al tópico. Por ejemplo: "yo no los aceptaría, porque..."

Dentro de este último nivel (tesis explícitas y en relación con el tópico), encontramos dos tipos diferentes, a las cuales hemos denominado tesis simple y tesis compuesta. La primera afirma o refuta una idea sin entregar mayores detalles ("sí, creo que los extraterrestres deben ser bienvenidos"; "no, no creo que deba aceptárseles"); la tesis compuesta incluye, además del enunciado central de la tesis, una restricción o concesión de la opinión entregada ("creo que deberíamos aceptar a los extraterrestres, aunque sean feos y nos den susto").

Es conveniente señalar que la distinción entre tesis simples y complejas no constituye un criterio para la asignación de puntaje y ambas pueden tener el puntaje máximo si están explícitas y son pertinentes al tópico. Esto se debe a que muchas veces el que un escritor elabore una tesis simple o compleja va a depender de las condiciones de la tarea específica de que se trate.

3.2 Análisis y Discusión de los Resultados

Elaborar una tesis en un texto argumentativo no fue una tarea especialmente compleja para nuestros alumnos, tal como se demuestra en la siguiente tabla.

Puntaje	Porcentaje de logro por nivel			
	6° básico	8° básico	2° medio	Totales
1 punto	4,7%	1,8%	0,9%	2,5%
2 puntos	1,9%	2,8%	1,9%	2,2%
3 puntos	12,9%	9,2%	10,2%	10,7%
4 puntos	80,5%	86,2%	87%	84,6%

Tabla 1: Frecuencia porcentual por puntaje

Hay que señalar que la muestra sobre la que se obtuvieron estos resultados estaba conformada por 325 sujetos, de los cuales se seleccionaron 60 (de manera aleatoria) con el fin de analizar cualitativamente la composición de las tesis (la investigación Fondecyt no contemplaba este tipo de análisis).

En la tabla 2, se describe la distribución de los porcentajes entre tesis simple y compleja de aquellos escritos que obtuvieron 4 puntos. Se analizaron sólo estos textos, pues los de menor puntaje no explicitaron tesis, por lo tanto, no pudieron ser analizados:

	6° básico	8° básico	2° medio	Totales
Tesis simple	71,3%	75,5%	65,9%	70,9%
Tesis compuesta	28,7%	24,5%	34,1%	29,1%

Tabla 2: Frecuencia porcentual según tipo de tesis en la muestra fondecyt

Los alumnos que obtuvieron 3 y 4 puntos alcanzan el 95.38%, de lo que se infiere que los niños tienden a manifestar expresamente la idea que tienen acerca de un tema. Sin embargo, la diferencia en la manera de expresar la tesis (un 29% de los alumnos que obtuvieron 4 puntos elaboren una tesis compleja, mientras que el 70.9% lo hizo de manera simple) hace necesario analizar con mayor detenimiento cómo están construidas las tesis desde una perspectiva cualitativa, para así entender el mecanismo de composición de las mismas.

Con esta finalidad, se realizó un estudio más profundo acerca de la calidad de las tesis entregadas, para lo cual se revisaron las composiciones de un grupo de 60 alumnos (tal como se explicó más arriba), atendiendo a los errores más comunes manifestados en sus escritos. A este grupo pertenecen textos que obtuvieron puntajes diversos.

Para realizar este análisis, hemos elaborado un listado denominado "tesis anómalas", compuesto por cinco casos que servirán de parámetro de evaluación y de complemento a la pauta de calificación antes explicada. Este listado ha sido confeccionado en forma previa a la re-evaluación de las pruebas, por tanto, no necesariamente deberemos encontrar ejemplos para todas las categorías especificadas.

Primer caso: el autor elabora dos o más tesis explícitas contrapuestas con sus respectivos argumentos sin inclinarse por ninguna claramente.

"Yo los aceptaría entre sí y no porque algunos son malos... y si son buenos los aceptaría... pero el extraterrestre malo tiene pistola de rayo". (8° básico)

"En realidad no, porque es difícil, pero yo digo que sí los recibiría porque es lo mismo que nos gustaría que hicieran con nosotros" (8° básico).

"Yo sí los aceptaría porque sería muy entretenido aprender la forma de vida...por otro lado no, porque si llegaran se adueñarían del planeta o si son malos quizás puedan destruir nuestro planeta" (8° básico).

Estos ejemplos son altamente representativos. Es común que los alumnos, por intentar cubrir un espectro informativo amplio, tiendan a relativizar sus posiciones, flexibilizando sus puntos de vista. De esta manera, además, siempre entregan lo que ellos consideran "respuestas buenas" sin arriesgarse a dar una "opinión equivocada" que podría llevar al lector a pensar mal de ellos o de los valores que poseen.

Segundo caso: en el texto no se advierte ninguna tesis explícita, pero sí argumentos a favor de tesis implícitas diferentes y contradictorias.

No se encontraron ejemplos de este caso en los textos revisados.

Tercer caso: el alumno elabora una tesis explícita y argumentos en favor de una tesis implícita contraria.

"Yo estaría a favor que los extraterrestres estén porque no creo que hagan problemas ...hablaría con el presidente y le explicaría.....¿Y si él tiene razón?....al otro día los niños saldrían y verían todo destruido...habrían sido los marcianos." (6° básico)

Este ejemplo grafica lo que hace un alumno cuando tiene dos ideas y sólo explicita una. El problema (al igual que el caso 1) es que

no queda claro para el lector por cuál opta. El texto se transforma, entonces, en una contradicción pues se produce una sobrevaloración de una tesis implícita en desmedro de la que se había explicitado.

Cuarto caso: en el texto se exponen diversas tesis sin argumentar ninguna, creándose un texto expositivo.

No se encontraron ejemplos de este caso en los textos revisados.

Quinto caso: la tesis presentada es ambigua. Los argumentos no dejan claro lo que se está defendiendo.

"Yo opino que no, porque uno estudia muchos años y sólo para dar esta prueba y si uno no queda se pierden todos los años de esfuerzo...también en esas pruebas quedan los mejores alumnos y éstos pueden entrar a la universidad" (2° medio).

"Estoy de acuerdo con la Prueba de Aptitud Académica, porque ahí se ve quién está capacitado para la carrera a estudiar y también digo que deberían ser más fáciles para poder quedar o estudiar lo que se desea" (2° medio).

Estos ejemplos demuestran lo complejo que es para un alumno evaluar una determinada situación. La importancia que tiene para los alumnos de enseñanza media el tema de la Prueba de Aptitud Académica es, probablemente, lo que divide las opiniones que tienen y, por tanto, lo que los hace producir una tesis ambigua que no es más que un fiel reflejo de la confusión mental que tienen respecto al tópico.

Por otra parte, el hecho de que esta confusión produzca poca claridad a nivel discursivo, demuestra la incapacidad de estos

escritores de representar verbalmente un contenido mental. Esto se produce por una evidente carencia de recursos lingüísticos y retóricos.

A partir de los resultados comentados, se pueden establecer algunas relaciones entre tesis y opinión, dependiendo de cómo ambas interactúan a lo largo de la confección del texto argumentativo:

- *Se elabora una tesis a partir de una opinión ya formada:* la tesis del texto corresponde a la opinión que tiene en la realidad el sujeto que escribe, por tanto, no hay contraposición posible dentro del texto. Se dice que dos proposiciones son contradictorias, dentro de un sistema formalizado, cuando al ser una la negación de la otra, se supone que, cada vez que una de ellas puede aplicarse a una situación, la otra también se aplica. La incompatibilidad de dos enunciados dentro del texto confirma la existencia de circunstancias que hacen inevitable la elección entre dos tesis presentes (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994).
- *El proceso de elaborar una tesis origina cambios en la opinión ya formada:* a medida que el escritor avanza en la confección de su texto, va analizando el tema tratado, produciéndose un cambio en la opinión inicial. Esto puede provocar la aparición de serios problemas de concordancia entre las tesis sostenidas en el texto (casos 1,2,3 y 5 del listado de "tesis anómalas").
- *El proceso de elaborar una tesis origina una primera opinión acerca del tema:* el escritor se ve enfrentado a una situación nueva frente a la cual no tiene una opinión formada, por tanto, elabora esta opinión a medida que va escribiendo. Esto puede producir que coexistan tesis incongruentes, ya sean éstas implícitas o explícitas, o bien, que aparezca un listado de argumentos inconexos sin una tesis clara.

- *Se elabora una tesis contrapuesta a la opinión por motivos situacionales:* muchas veces la situación obliga a un alumno a elaborar una tesis contrapuesta a su verdadera opinión (por ejemplo, escribir en contra del divorcio en un colegio religioso). Una consecuencia de esto sería que en el texto puedan aparecer argumentos a favor de una tesis explícita determinada, pero veladamente (en forma intencional o no) pueden aparecer argumentos a favor de una tesis implícita contraria.

Comentario Final

La búsqueda de los posibles errores de nuestros alumnos en el planteamiento de sus tesis, nos ha llevado a reflexionar no sólo acerca de cuáles son sus fortalezas y carencias, sino también acerca de cómo los profesores les plantean las tareas argumentativas.

Usualmente, los niños y adolescentes deben argumentar dentro del contexto escolar. Esto presupone ciertas limitaciones de tipo ideológico y evaluativo. Las consecuencias de esto son las siguientes:

- Nerviosismo frente a un tema desconocido y nunca antes meditado.
- Falta de sinceridad al momento de expresarse, pues saben que deben dejar entrever una opinión acorde con el espíritu del colegio y del profesor.
- Deseo de entregar mucha información sin comprender que lo importante es fundamentar sus propias opiniones en el texto.

Todo esto redundará en los problemas analizados concernientes a la elaboración de las tesis argumentativas, lo que perjudica el

proceso de argumentación en general, pues limita las posibilidades de llevar a cabo una argumentación efectiva.

Las posibles soluciones a este problema deben buscarse a través de la enseñanza de estrategias discursivas reales, que permitan al alumno expresar y convencer (por escrito) a sus lectores de lo que piensa. Las limitaciones ideológicas, por otra parte, deberán ser subsanadas para evitar que intervengan en este proceso.

Referencias:

- Camps, A. (1995). Aprender a Escribir Textos Argumentativos: Características Dialógicas de la Argumentación Escrita. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 25, 51-63.
- Camps, A., y Dolz, J. (1995). Enseñar a Argumentar: un Desafío para la Escuela Actual. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 25, 5-8.
- Lo Cascio, V. (1998). **Gramática de la Argumentación**. Madrid: Alianza Editorial.
- Morán, P. (1999). Hacia el Perfil de una Competencia Textual Argumentativa: Una Perspectiva Pragma-Retórica en Parodi, G. (Editor) **Discurso, Cognición y Educación**. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1994). **Tratado de la Argumentación**. Madrid: Gredos.
- Sánchez, I., Álvarez, N. (1999). El Discurso Argumentativo de los Escolares Venezolanos: ¿Evolución o Estancamiento? En **Tercer Coloquio Internacional de Análisis del Discurso**. Santiago de Chile.

- Toulmin, S. E. (1958). **The Uses of Argument**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F.H., Grootendorst, R., Jackson, S., Jacobs, S. (1997). **Argumentation**. En Van Dijk, T. **Discourse as Structure and Process**. London: Sage Publications, Ltda.
- Weston, A. (1998). **Las Claves de la Argumentación**. Barcelona: Ed. Ariel S.A.

EL COMPORTAMIENTO DEL SUFIJO -MAK EN LA LENGUA YUKPA*

MARIELA CHAVIER Y LUIS OQUENDO
(UNIVERSIDAD DEL ZULIA)

Resumen

El propósito de este trabajo¹ es examinar el comportamiento del morfema *-mak* en yukpa, lengua caribe hablada en la Sierra de Perijá por 4000 personas aproximadamente. García (1995) considera el sufijo *-mak* como marcador de tiempo presente. Palencia (1998) no avizora el comportamiento de *mak*. Medina (1999) lo identifica como un morfema de tiempo-concordancia. Se examinaron oraciones declarativas en las que el sufijo *-mak* aparece incorporado a diferentes categorías gramaticales por ejemplo: A adjetivos : *Or kupa panayumak* (El hombre es sordo); a verbos *karara wone etapmak* (Kara escucha /está escuchando la noticia); a sustantivos *Kaya Marakaipomak* (Kaya está en Maracaibo). Se determinó que el comportamiento del sufijo *-mak* obedece a un proceso de incorporación pragmática. Se concluye que la lengua yukpa, al igual que otras lenguas caribes, está regida por el contexto de la enunciación.

Palabras clave: Yukpa, incorporación pragmática, morfosintaxis.

* Este artículo corresponde al Programa de investigación: Morfología sintaxis de las lenguas caribes: yukpa, japería y kariña, financiado por el CONDES, oficio 582-00. Al CONDES, le damos gracias por su gestión.

Abstract

The purpose of this research is to examine the behavior of the morpheme *mak* in Yukpa, Caribbean language spoken in the Perijá Mountain by approximately 4000 people. García (1995) considers the suffix *-mak* is a present tense marker. Palencia (1998) does not devise the behavior of *mak*. Medina (1999) identifies it as tense-agreement morpheme. Declarative statements in which the suffix *-mak* occurs in various grammatical categories are examined, for example: in adjectives: *Or kupa panayumak* (The man is deaf); in verbs *karara wone etapmak* (Kara listens / is listening to the news); in nouns *Kaya Marakaipomak* (Kaya is in Maracaibo). The behavior of the suffix *-mak* was found to follow a process of pragmatic incorporation. It is concluded that the Yukpa language, as other Caribbean languages, is ruled by the utterance context.

Key words: Yukpa, pragmatic incorporation, morphosyntax.

1. Antecedentes

El padre Félix de Vegamián (1978) presenta en su *Diccionario Ilustrado Yukpa Español/Español Yukpa* algunas consideraciones lingüísticas relacionadas con el sufijo *-mak*. Para este autor, es considerado un tipo de desinencia, denominación que utiliza para designar apéndices o partículas gramaticales, que monopolizan casi las partes indeclinables de la oración, **adverbio, preposición, conjunción, interjección**. (Subrayado de los autores). Especifica que estas desinencias pueden ser consonantes aisladas, otras forman sílabas y hasta alguna palabra, las cuales, en ejemplos, aclaran su acepción o valor significativo, y revelan su función de eufonizante. Dentro de las consonantes aisladas se refiere a *k*, como

la abreviatura de *mak*, por aféresis, enclítico que envuelve la idea **aumento, exclusión, énfasis, excelencia, muy, mucho**. En los siguientes ejemplos presentados en [1] se puede apreciar el tratamiento que Vegamián le concede a esta desinencia.

[1]

Yubuisnek: hijo natural suyo, propio de él. De *yubuisne-k/ yubuis-mak*. Esto es: *yubuisne* (hijo); *k o mak* (muy, propio suyo, engendrado por él o ella). Literalmente, «hijísimosuyo», exclusivamente de él o ella.

Patúmak: muy bueno, bonísimo, con idea de superlativo. También puede decirse *patuma*. De *patume-k / patume-mak / patuma-mak*, que puede desdoblarse en *patume-mak*, por apócope; o en *patuma-k*, por aféresis, para formar una sola palabra *patumak* (bueno-mucho, muy-bonísimo).

Además del significado de superlatividad, el autor le otorga a un grupo de desinencias que incluye a *-mak*, sentido de movimiento, dirección (a un sitio); pero los ejemplos no muestran al sufijo en cuestión. Para indicar las desinencias que expresan **valor negativo**, añade a *-mak*, como se ilustra en [2]:

[2] *senépera* (traer) *senéperamak* (no traer)

En las entradas del diccionario aparecen registradas, en forma independiente *mak* y *mako* con idéntico significado: *muy, mucho (enclt.)*. Aunque declara que la desinencia puede presentar realizaciones por aféresis: no afirma que *mak* es apócope de *-mako*. Quizás esto se deba a que dichas entradas léxicas están acompañadas por clasificaciones distintas: *mak* TAM y *mako* T. Obsérvense los casos en [3]:

[3] *kuspe* (bonito, nuevo) *kuspemak* (muy bonito, muy nuevo)
ayapa (despacio) *ayapamako* (más despacio, muy despacio)

García (1995), al explicar el tiempo y el aspecto en yukpa, presenta al sufijo *mak* como marcador de tiempo presente. Proporciona una serie de verbos conjugados en presente, pretérito y futuro, que evidencian el marcador temporal pospuesto a la raíz. Véase el caso del verbo *sesartotpo-ichpo* (ver) en [4]. (La negrilla en el sufijo es nuestra):

[4]

	PRESENTE	PRETÉRITO	FUTURO
lsg	esarpoyas	esarpoie	esar(poe)sa
II	esarpomak	esarpome	esaresmak
III	esarpomak	esarponen	esaresmak
lpl	esarpomak	esarponen	esaresmak
I	esarpomak	esarponen	esaresmak
II	esarpomak	esarponen	esaresmak
III	esarpomak	esarponen	esaresmak

Palencia (1998), en su análisis de los pronombres reflexivos yukpas, presenta un corpus de oraciones simples en presente, pasado y futuro –similar a García– con los pronombres correspondientes a cada persona. Al determinar la estructura de los verbos conjugados, utiliza las denominaciones *base del verbo + tiempo conc.*

Esta última corresponde al sufijo *-mak* para el presente. Destaca que la concordancia se marca sólo en número y persona, y presupone que, aparentemente, no hay distinción de género.

Medina (1999) señala que el sufijo *-mak* designa tiempo presente, aspecto progresivo y concordancia. Mientras que el tiempo y la concordancia son marcados en el verbo lexical, la interpretación progresiva es opcional, como se muestra a continuación:

[5]

Karara	wone	etap	-mak
Karara I	a noticia	escuchar	-PRES.(PROG).3SG
Karara	escucha / está escuchando la noticia.		

Afirma que –como se ha sugerido en varios artículos y trabajos de grado– en el yukpa la base del verbo lexical toma los morfemas de tiempo y concordancia de acuerdo con los siguientes esquemas (aunque en este aspecto se requiere mayor investigación):

- Base verbal-tiempo-concordancia
- Clítico-base verbal- tiempo-concordancia
- Concordancia, base verbal-tiempo-concordancia

Sin embargo, agrega que el morfema marcador de tiempo y concordancia *no tiene que ser necesariamente añadido a un elemento verbal*, como en el ejemplo que proporciona:

[6]

Kaya Marakaipomak

Kaya Maracaibo-PRES. 3SG

Kaya está en Maracaibo.

En su trabajo *Aspectos de la morfología del yukpa*, Niño (1999) afirma que las segmentaciones que realiza Vegamián son inapropiadas y, en consecuencia, el análisis morfológico planteado por este autor es incorrecto. Al referirse al morfema *-mak*, se apega al criterio de Medina y otros autores (tiempo-concordancia). Cuando describe la naturaleza adjetiva en yukpa plantea la existencia de palabras aparentemente adjetivas formadas con el sufijo *-mak* (*-mako*, *-mat*, *-ma*), el cual predica una característica del nombre.

Niño recoge las consideraciones de algunos investigadores sobre este sufijo: verbalizador de tercera persona, e intensificador del tema al que se le suma. Sin embargo, advierte que el uso común del mismo en distintas personas y temas (verbales y no verbales) es señal de que debe considerarse como un caso especial en sus apariciones. Obsérvense los casos extraídos de su investigación y presentados en [7]:

[7]

a. Pirü münü üpurmamak.

pirü münü üpurma-mak

perro casa cuidar-ser:3

El perro cuida (es cuidador de) la casa.

b. Awür yomamak kumarko poroto.

awür yema-mak kumarko poroto

1S tener-ser uno mono

Yo tengo(soy tenedor de) un mono.

c. Amor samak tuwütüta.

amor ta-mak t- ututatpo

2S Loc-ser REFL-sentarse

Tú estás sentado.

d. Pen sarekpü porikkamak nüka kumoko.

pen sarekpü porik-ka-mak n-ükatpo yi-moko.

TERM conuco monte-VR-ser:3 3-decir A-padre

Papá dijo: ya el conuco tiene monte (está enmontado).

Con estos ejemplos, la autora pretende demostrar que *-mak* indica una propiedad definitiva de la entidad que la posee, mostrando un comportamiento del ser algo, indistintamente que ese algo sea verbo o un nombre. Se trata, pues, de categorías similares a adjetivos construidas con *ser*. Explica que en estos casos el tema verbal derivado es quien soporta la predicación, siendo *-mak* una **cópula** similar al verbo *ser* en español, **que aparece en oraciones con predicativo**; y no, en forma atributiva. (Las negrillas son nuestras). Se ilustra como sigue:

[8]

Or kacha yukuspe shini. (La niña bonita llora)

Or kacha yukuspemako. (La niña es bonita)

En otro capítulo de su investigación, Niño explica la negación verbal en yukpa, presentando una construcción en la que el morfema de negación *-pra* actúa con otra forma verbal con significación predicativa. Se refiere al sufijo *-mak*, formante del tema verbal que convierte una forma nominal en predicativa. Véase el caso en [9]:

[9]

Yuwantantpüton yayipramak wayi ekpa s etachatpo.

yuvatpü- ton yayipa-**pra-mak** vayi ükatpo s-etachatpo

jefe -PLU verdad-NEG-ser:3 malo decir TR-cuento

Los caciques no creen que fue un error confesar el delito.

Sobre la base de los planteamientos que han formulado los diferentes autores citados en esta oportunidad, examinaremos el comportamiento del sufijo *-mak*, partiendo del análisis de los datos seleccionados.

2. Análisis de los datos

Para analizar el comportamiento del sufijo *-mak*, se observaron oraciones declarativas que exhibían el morfema. Las oraciones, pertenecen a un corpus, fueron obtenidas por elicitación, gracias a la colaboración del joven yukpa José Alberto Shanupa Piki, oriundo

de El Tokuko. La transcripción de las oraciones se realizó «in presentia», y sin control de las realizaciones fonéticas; lo que condujo a la variación del sufijo en la mayoría de los contextos de enunciación.

Las oraciones examinadas, en primer término, corresponden a enunciados interpretados con verbo *ser/estar*, de los cuales algunos poseen significado progresivo. Esto demuestra la opcionalidad del aspecto progresivo planteada por Medina.

En cuanto a la denominación empleada para identificar el sufijo, utilizaremos el criterio de Medina; tiempo/aspecto/concordancia (TAC). El tratamiento que le conferiremos será el morfema ligado, cuya significación es el resultado de un proceso de gramaticalización.

Antes de examinar las oraciones elicitadas, es oportuno señalar algunas consideraciones con respecto a ciertos enfoques descritos en los antecedentes de esta investigación. Si comparamos los ejemplos [5] y [6] de Medina con la estructura del paradigma verbal del yukpa,² se nota que el sufijo *-mak* se halla a la derecha y al final del enunciado, igual que otros sufijos temporales y aspectuales; no obstante, el rol semántico de este sufijo es de cópula, es decir, introduce el predicativo. En este particular, coincidimos con el enfoque planteado por Niño, quien lo define como una cópula que aparece en oraciones con predicativo.

Siguiendo otra posición de Niño, con respecto a las variantes del sufijo objeto de análisis,³ consideramos que las formas *-ma ~ -mak ~ -mako* son representaciones de un mismo morfema. Sin embargo, observamos que en la consecución de los datos tienen un grado de frecuencia en su realización, siendo la primera más frecuente que la tercera, y ésta, a su vez, más frecuente que la segunda.

Evidentemente, se trata de un caso de alomorfismo, por apócope, que obedece al principio universal del menor esfuerzo. La elisión de *-k* es el resultado de la erosión fonetológica que sufre un segmento en posición final de sílaba o de palabra. En una primera fase, esta erosión es articulatoria: la producción del sonido oclusivo velar se debilita por la relajación de los órganos articulatorios; luego, es acústica, se hace menos perceptible al oído; y, finalmente, se produce la pérdida total del material sonoro. Para explicar la presencia de *-o* en *-mako*, podríamos basarnos en dos hipótesis. Una gramatical, basada en la correferencialidad de *or*, pronombre de tercera persona. Otra fonológica, la tendencia a la sílaba libre. Esto determina la alternancia morfofonológica del sufijo.

Las consideraciones hasta ahora expuestas están enmarcadas dentro de la morfofonología, es decir, el comportamiento de ciertos fenómenos fonológicos, cómo ocurren dentro del sistema morfológico. Aunque no hemos expuesto con precisión los principios que determinan las diferencias o semejanzas fonológicas entre palabras morfológicamente relacionadas, presuponemos que la diferencia entre los sufijos *-mak* y *-mako* es debida a la inestabilidad de las vocales como característica idiosincrásica de las lenguas caribes, y a razones articulatorias. La elisión de la velar en posición final constituye un principio universal, por la tensión articulatoria que exige una consonante en posición postnuclear. Igualmente, la vocal final que exhibe el sufijo *-mako* evidencia otro principio universal acerca de la tensión articulatoria de las vocales posteriores, las cuales suelen debilitarse, y por consiguiente, elidirse. Sin embargo, estos principios predicen otro fenómeno dentro de las relaciones gramaticales que se generan a partir de la morfofonología.

Las relaciones gramaticales de la lengua yukpa obedecen a su alta tendencia a la flexión. Pensamos que el sufijo *-mak* tiene

varias funciones y entre ellas está el aspecto que marca el estado finito o no finito en la lengua. Si revisamos todos los ejemplos analizados en este trabajo, tenemos que *-mak* ocupa, en la mayoría de los casos, una determinada posición; empero, algunas veces aparece como un morfema libre y no como sufijo, aunque con la misma distribución. Esto nos obliga a avizorar que, dependiendo de cómo aparezca, tiene un rol semántico diferente.

A continuación presentamos las oraciones estudiadas, agrupándolas por los siguientes criterios: significado de la oración, traducción con «ser» o «estar», traducción progresiva, distribución del sufijo *-mak*, presencia de predicativo, fundamentalmente. El sufijo (en negrilla) aparece, según haya sido elicitado, en su forma completa o apocopada. Para apreciar la estructura de las oraciones y la distribución del sufijo, presentaremos algunos datos según los parámetros del análisis interlineal. En las oraciones con predicativo, desglosaremos la palabra que exhibe el sufijo.

[10]

- a. *Kiyok atapma*. (Está lloviendo)
- b. *Tukrui mako*. (Está tronando)
- c. *Pen ovaya itmitma*. (Está amaneciendo)

Como podemos observar, las oraciones en [10] son oraciones impersonales que expresan fenómenos de la naturaleza, traducidas con el verbo «estar» y un verbo léxico en gerundio. Indican una acción progresiva o en desarrollo. La construcción del significado se expresa a través de las unidades mínimas del análisis morfológico. Veamos la estructura de [10.a] y [10.b], en las cuales el sufijo aparece unido a un verbo, y pospuesto a un nombre, respectivamente.

10.a. *k'iyok atapma.**kiyc'opo ata-po- mak*

lluvia caer-PROG-TAC

Está lloviendo.

10.b. *Tukrui mako.**tukrui mak*

trueno TAC

Está tronando.

Al observar [10.b], el morfema *se* exhibe suelto, no está incorporado a la pieza léxica que acompaña. Si volvemos a las entradas del diccionario, referimos que *está* registrado como palabra; lo cual corrobora que, dependiendo de cómo aparezca, tiene un rol semántico diferente. Comparando esta oración con el ejemplo de Medina, mostrado en [6], podemos afirmar que son casos equivalentes desde el punto de vista gramatical. Al sufijo (o palabra) sigue al sustantivo, y le añade significación de tiempo y aspecto.

[11]

a. *Samak vicho piyin.* (El sol brilla.)b. *Samak kunu piyin.* (La luna brilla.)c. *Samak shiku piyin etepmer.* (Las estrellas titilan.)

En estas oraciones, el sufijo se encuentra adherido a *sa*, locativo según Niño, mostrado en [7.b]; según Medina, significa «así». La marca de tiempo, aspecto y concordancia aparece en el mismo lugar a la izquierda, unido al adverbio. *Piyin* que significa «luz resplandeciente», es un nombre; y sin embargo, no exhibe la marca; lo mismo que las palabras correspondientes a sol, luna y estrellas.

[12]

a. *Samak osima chukchuk ete tutapse.* (El camino está lleno de huecos.)b. *Samak vichari koko* (Las hojas están secas.)c. *Sansamako.* (Está seco) *De sansan* (estar seco)

Este grupo de oraciones muestra elementos comunes, y elementos excluyentes. Dos oraciones comparten la distribución idéntica del sufijo; dos, el mismo significado. Estas últimas podrían interpretarse como una forma apocopada y una forma completa; sin embargo, cada una es particular, por las consideraciones expuestas sobre *samak*.

[13]

a. *Or nok apomapomako vihta.* (Él está avivando el fuego.)b. *Oka nop utikma pava.* (Ellos están cortando la paja.)c. *Or ovaya unkitma.* (Él está rastrillando la tierra.)d. *Yu abro pomako.* (El tumor está hinchándose.)e. *Samak tütü vasayi nürü.* (Está temblando de fiebre.)

El significado progresivo es el denominador común de estas oraciones. El sufijo se representa en sus tres formas en diferentes combinaciones.

El análisis interlineal muestra la doble lectura que posee [13d]. El valor progresivo está en el morfema *-po*; no obstante, existe un morfema libre *po* con significado «sangre»; ambos se asimilan y simplifican por razones fonológicas.

13d. Yu abropomako.

yu abro -po -mak

pelota hinchar-PROG-TAC

El tumor está hinchándose.

13d. Yu abropomako.

yu abro -po -mak

pelota hinchar-PROG-TAC

El tumor está hinchándose.

[14]

a. *Pashi tuvema / tuvemako*. (La olla está llena.) De *tuve/tube* (lleno)

b. *Or puepro mapemako*. (El pueblo está cerca.) De *mape* (cerca)

d. *Kuna timishni mako*. (El agua está caliente.) De *timismi* (caliente)

e. *Or atcho mako*. (Él está allá.) De *atcho* (allá)

Las oraciones agrupadas en [14] poseen predicativo. Se traducen con verbo «estar» más adjetivo o adverbio. Todas muestran la realización *mako*, en la misma posición, unido al predicativo. Veamos la estructura de [14d]:

14d Kuna koyishpi mako.

kuna koyitpi mak

agua frío TAC

El agua está fría.

[15]

a. *Yutapru taporema*. (La puerta es grande.) De *tapore* (grande)

b. *Vi upuru kasirma*. (La fruta es dura.) De *kasiru* (duro)

c. *Chuima*. (Es amargo / agrio.) De *chui* (picante) / *achuime* (amargo) / *chun* (agrio)

d. *Nemu ovashpoma*. (El limón es ácido.) De *ovaipo* (ácido)

e. *Oyoshpama osema*. (El hueco es profundo.) De *oyoen* (hondo), *oyoispa* (oyo-apispa / allá-lejos)

f. *Vituksino misinima*. (La vara es larga.) De *misini* (largo)

g. *Vi tanema*. (El palo es grueso.) De *tana* (grueso)

h. *Or kupa patumema*. (El hombre es bueno.) De *patume* (bueno)

i. *Or kupa tupunema*. (El hombre es gordo.) De *tupune* (gordo)

- j. *Or kupa vayima.* (El hombre es feo.) De *vaye* (feo)
- k. *Or kupa mikipma.* (El hombre es fuerte.) De *mikipe* (fuerza)
- l. *Or piru penanoma.* (El perro es viejo.) De *penano* (anciano)
- m. *Tubirima.* (Es redondo.) De *tubirere* (círculo)
- n. *Aropa karoma.* (La ropa es cara.) Del español
- o. *Voripa yukushpima.* (La mujer es bella.) De *yukuspe* (bonito)

Son similares a aquéllas del grupo anterior. Se diferencian por la traducción del verbo, «ser» en este caso, y el sufijo apocopado. Resulta curioso que éstas presenten una realización, y aquéllas, la otra. De cualquier modo, la estructura es determinante. El sufijo se adhiere al adjetivo, o al sustantivo en su defecto. Véanse las oraciones [15j] y [15m]:

15j.	Or	kupa	vayima.
	or	kupa	vaye-mak
	PRO:3	hombre	feo -TAC

El hombre es feo.

15m. *Tubirima.*

tubirere-mak

círculo -TAC

Es redondo.

[16]

- a. *Aropa kushpa orma.* (La ropa es nueva.)
- b. *Aropa samak chirin.* (La ropa está desgastada.)
- c. *Chirin mako.* (Está desgastada.)

Este es un caso excepcional, comparándolo con los anteriores ya señalados. Las oraciones comparten un significado y poseen estructuras totalmente diferentes. [16a] presenta el sufijo sumado al pronombre de tercera persona. [16b] lo muestra en posición media, unido a *sa* (adverbio «así»). En [16c] aparece pospuesto a la única pieza léxica del enunciado.

Todos los ejemplos en conjunto han servido para ilustrar el comportamiento morfosintáctico que posee el sufijo *-mak*. Es menester, volver al sufijo *-mak* en enunciados como [10b] y [6]. Si revisamos el concepto de cópula, indudablemente lo que indica es la unión de algo. En el lenguaje de la lógica, una cópula está representada de la siguiente manera: $p \text{ É } q; q \text{ É } p$. Es decir, que el sufijo *-mak* introduce el predicativo, establece la unión. Por lo tanto, presuponemos que *-mak* es una cópula, y como tal expone una marca aspectual. Esta marca es condición de la cópula, pero la forma de incorporar el sufijo *-mak* al nombre y funcionar la cópula, es pragmática. El paradigma verbal expuesto en la nota 2 evidencia que el sufijo *-mak* se exhibe según el contexto de la enunciación.

De la observación de los datos, podemos inferir que es una unidad polisémica y polifuncional, puesto que recoge los significados de tiempo, aspecto y concordancia; y puede sufijarse a verbos, nombres, adjetivos y adverbios.

3. Conclusiones

- En yukpa existe un morfema *-mak*, polisémico y polifuncional.
- Su significado es tiempo, aspecto y concordancia.
- Funciona como cópula que introduce el predicativo.
- Puede sufijarse a verbos, nombres, adjetivos y adverbios, por incorporación pragmática, es decir, de acuerdo con el contexto de la enunciación.
- Presenta alomorfismo por alternancia morfofonológica.

NOTAS

1. Este trabajo representa un avance de la DESCRIPCIÓN SINTÁCTICA DEL YUKPA, proyecto perteneciente al Programa *Morfología y sintaxis de las lenguas caribes: yukpa, japería y kariña*, adscrito al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de LUZ (oficio 00584-00).

2. Paradigma verbal (Palencia, 1998)

Uturikatpo (quemarse)		
Presente	Pasado	Futuro
Awur uturikapias	Awür uturikapie	Awür uturikasa
Yo me quemo	Yo me quemé	Yo me quemaré

Amor uturikapmak	Amor uturikapme	Amor uturikasmak
Or uturikapmak	Or uturikapme	Or uturikasmak
Nana uturikapmak	Nana uturikapnen-ena	Nana uturikasmk
Amora uturikapmak-mato	Amora uturikapne	Amora uturikasmak
Oka uturiapmak	Ora uturikapne	Oka uturikasmak

3. Aunque la autora presenta las variantes del sufijo, registra otra como alomorfo: *-at*. Explica que existe un proceso fonológico que elide la consonante inicial del sufijo, y luego la terminación *-ak* pasa a *-at*.

4. Referencias:

- García, Iria (1995). *El tiempo lingüístico y el aspecto en la lengua yukpa*. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Medina, Raimundo (1994) *Algunas consideraciones relacionadas con el tiempo, el aspecto y la modalidad en la lengua yukpa* (trabajo inédito).
- Medina, Raimundo (1999) *¿Es la lengua yukpa acusativa o ergativa?*. En *Lingua Americana*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Palencia, Pedro (1998) *Análisis de los pronombres reflexivos yukpas en la oración simple según el principio de la teoría de ligamento de Chomsky*. Trabajo especial de grado para optar al

título de Magíster Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.

Vegamián, Félix Ma. De (1978). *Diccionario ilustrado yukpa español- español yukpa*. Caracas, Venezuela: Formateca C.A.

SHAKESPEARE ENAMORADO, POESÍA PARA TODAS LAS ÉPOCAS

ALÍ E. RONDÓN
(UPEL-IPC-IDIOMAS MODERNOS)

Resumen

Durante décadas los cineastas intentaron hacer un largometraje sobre Shakespeare, pero ninguno se dio. Ninguno, es decir, hasta que el director británico John Madden aceptó el desafío. En doce páginas el profesor Rondón explora la comedia romántica que intenta explicarnos cómo fue que Shakespeare escribió *Romeo y Julieta*. Nos referimos a *Shakespeare enamorado*, una producción de Universal que ha enloquecido al público alrededor del mundo, recibió seis nominaciones al Globo de Oro (ganó tres) y arrasó en la entrega del Oscar 1998 (se llevó siete en total). ¿Cuánto del film es mera ficción? ¿Cuánto de él sigue las penurias y tormentos de un dramaturgo en apuros que padece un agudo caso de bloqueo para escribir? ¿Qué tan serio y creíble es su catálogo de subtramas?

Palabras clave: Poesía isabelina, ingenios universitarios, intertextualidad, citas, primer plano, toma en movimiento, paneo.

Abstract

For decades filmmakers were trying to make a movie about Shakespeare, but none of them worked. None, that is, until British

director John Madden took up the challenge. In twelve pages Professor Rondón explores the romantic comedy that attempts to explain how Shakespeare came to write *Romeo and Juliet*. We are talking about *Shakespeare in love*, an Universal production which has thrilled audiences around the globe, it received six Golden Globe nominations (won three) and swept the board at the 1998 Oscars (got seven in all). How much of it is pure fiction? How much of it follows the trials and tribulations of a struggling playwright suffering from a dreadful bout of writer's block? How serious and believable is its whole catalogue of subplots?

Key words: Elizabethan poetry, University wits, intertextuality, quotes, close-up, travelling shot.

Shakespeare enamorado. poesía para todas las épocas

Existen varias maneras de abordar la vida de un autor a la hora de llevarla al cine, pero de entre todas las opciones posibles hay una más inmediata, o más urgente, que las demás. Es la búsqueda por parte del guionista de una íntima correspondencia entre la vida del personaje biografiado en la pantalla y su obra literaria, algo así como la construcción del autorretrato del escritor con el consabido interés de un posible descubrimiento de la postura de ese hombre de Letras ante la obra y ante su propia vida. Pues bien, en *Shakespeare enamorado* (1998), cinta de los estudios Universal escrita por el estadounidense Mark Norman junto al británico Tom Stoppard y dirigida por John Madden, el guión se convierte en exploración de símbolos e imágenes fundacionales de la poesía isabelina. De allí nuestro intento por comprobar su eficacia para comprender cuánto de realidad hay tras el argumento de la película y para entender que el aproximarnos a la hipótesis misma de una

aventura extramarital de Shakespeare con una aspirante a actriz como atmósfera propicia para la creación de *Romeo y Julieta* (1595), no tiene nada de extraño.

Acudiendo sin disimulo a la intertextualidad reconocible –amiliardad de Shakespeare con la épica y la tragedia griegas, su admiración incondicional hacia el lirismo decantado de Christopher Marlowe (Ruppert Everett), el deseo de ingresar a una compañía teatral estable como *Los Hombres de Lord Chambelán*, las reiteradas alusiones a personajes shakespearianos como Ricardo III, Tito Andrónico y Enrique VI, las funciones vespertinas en el teatro *Curtain* propiedad del actor Richard Burbage, la aparición de Edward Alleyn (Ben Affleck) primer actor de la Compañía de Lord Strange– los guionistas han escrito algo fresco, muy personal, con capacidad de sorprender y sugerir. En buena parte, esto se debe a la estructura que organiza la obra. El lento y con frecuencia decepcionante esfuerzo de Shakespeare (Joseph Fiennes) por escribir algo diferente a *Dos hidalgos de Verona* –que tanto furor causa en los predios reales por su truculencia y humor predecible– le ha conducido a un bloqueo. ¿Acaso el conflicto de su conciencia autoral al sentirse ajeno a la dramaturgia complaciente que sus rivales producían como arroz? Afortunadamente Shakespeare saldrá airoso del percance gracias a la ocurrencia de su guía espiritual. Pero, sin duda, llaman la atención las reflexiones del autor sobre su competencia como poeta, como dramaturgo empeñado en llevar a las tablas al verdadero amor y como hombre plagado de angustias. Digamos que el cisne de Stratford no milita en la corriente de cursilería poética propuesta por los *University wits* (ingenios universitarios) como George Peele, Thomas Nashe, Robert Greene, John Lyly y Thomas Kid; mucho menos soporta la incrustación de un lenguaje anodino, vacío, casi repulsivo y efectista por el que claman empresarios como Philip

Henslowe (Geoffrey Rush), acosado por la voracidad de un prestamista taimado e inescrupuloso (Tom Wilkinson) que terminará interpretando al boticario en *Romeo y Julieta*.

En todo esto no hay, como podría pensarse, un simple juego creador, una mera reinención cuyo valor pudiera agotarse en sí misma. Se trata más bien de todo un esquema de trabajo en el cual se utilizan las líneas que pueden permitirse los guionistas frente al hecho histórico, pero con fines muy precisos. Se advierte en la escritura de *Shakespeare enamorado* el empleo de cambios y alternancias de narrador y punto de vista, el empleo de narraciones de segunda mano o en círculos concéntricos, el uso del *flash forward* y, como ya precisáramos antes, de la intertextualidad. En el caso de esta última técnica que se aviene muy bien con un planteamiento histórico, notamos la recurrencia constante de *citas* (transcripción literal del Soneto XVIII en cuanto declaración de amor de Will para Viola) o las *reminiscencias* (evocación no literal del pensamiento) del libreto teatral. Además de que la permanente vocación poética de Shakespeare lo lleva a hacer, de paso, referencias al Londres de la Reina Isabel I (Judi Dench) bien sean extraídas de la historia de Inglaterra o de otros textos.

Podría decirse que un cronista, un historiador, también ordena o desordena libremente los datos que maneja; pero la libertad con que procede un poeta es más extraordinaria. Norman y Stoppard han hecho en *Shakespeare enamorado*, por ejemplo, que el acto de escribir *Romeo y Julieta* se correlacione con el momento particular que estaba atravesando el dramaturgo en 1593 tan lejos del lecho conyugal. Hay que estar muy atento para distinguir cuando los parlamentos del poeta y de Viola De Lesseps (Gwyneth Paltrow) se refieren al romance en sus vidas o a la versificación misma de los

amantes de Verona. La cámara es en este caso junto al verbo al verbo del poeta el vínculo que permite la interpenetración de dos universos en diferentes dimensiones: Vaga libremente por las calles, el puerto, las galerías del teatro *The Rose*, la platea, tras bastidores, pasillos, escaleras hasta borrar esa endeble línea divisoria entre lo que ocurre dentro y fuera del escenario.

Hacia una lectura interdisciplinaria: Cine-Literatura

La heroína ha sido vendida literalmente a Lord Wessex (Colin Firth) y el enlace nupcial se celebrará tan pronto los padres de Viola regresen de su retiro campestre. Mientras tanto la jovencita que ha ganado la audición para interpretar al galán en *Romeo and Ethel, the pirate's daughter* ensaya de día; de noche recibe en la intimidad de su alcoba al fogoso Shakespeare. Éste al igual que el Romeo del primer acto estaba desolado, taciturno y melancólico por Rosalina; por ello asistió a la fiesta donde quedaría prendado de la hermosa Viola De Lesseps. No sería un baile de disfraces como el de los Capuleto, pero los jóvenes flechados por Cupido se vieron sin máscaras ni falsas identidades por primera vez, bailaron, tuvieron su escena del balcón donde intercambiaron cuitas de amor, besos y promesas interrumpidas por la solícita nodriza. Sólo que nada de esto ocurre en Italia, sino sobre el escenario de el teatro *The Rose* y en una metrópoli de trescientos mil habitantes, una ciudad rodeada de murallas y puertas medievales en cuyos muelles atracaban barcos mercantes todos los días. Allí tan cerca del río Támesis también se alzaban hermosas moradas señoriales con largas escalinatas que las unían directamente a la orilla donde fondeaban las embarcaciones privadas; allí precisamente en estrechas callejuelas atestadas de mendigos y clérigos que alertaban al vulgo

contra la inmoralidad rayana en perversión del arte dramático florecerá el amor entre Will y Viola, entre el artista bohemio y la bella de alta cuna.

Vale la pena comentar aquí que el amor entre la aristócrata y el poeta clase baja crecerá, se intensificará durante los ensayos de Romeo y Julieta en el teatro de Henslowe y tras cada incursión nocturna de Shakespeare a la recámara de Viola De Lesseps. Convendríamos en que esbozar aquí cualquiera de sus encuentros es una empresa arriesgada, mas no resulta tan descabellado si recordamos la secuencia fragmentada que John Madden nos entrega valiéndose de una sustanciosa dramatización del texto original. En poco menos de cinco minutos nos pasea entre los géneros lírico y dramático ofreciéndonos la realidad momentánea de los enamorados, sus fantasías y hasta trascendiéndolas. En tan breve espacio veremos la caracterización plena de un romance apasionado que se nutre de la escritura y de cuya eficacia y lucidez escrita no puede eliminarse ningún vocablo pues su supresión u omisión alteraría los matices, el ritmo y el tono de lo dicho. Veamos.

INTERIOR. BUHARDILLA DE SHAKESPEARE. DÍA.

CÁMARA TOMA EN PLANO MEDIO AL POETA SENTÁNDOSE A ESCRIBIR LA ESCENA QUE VEREMOS A CONTINUACIÓN.

CORTE A:

INTERIOR. ALCOBA DE VIOLA. NOCHE.

VIOLA Pero mira, ¿qué resplandor se asoma por esa ventana?
¡Es el Oriente, y Julieta es el sol! Amanece, bello sol y

mata a la envidiosa luna que ya sufre y palidece de dolor pues tú, su doncella, en primor le ganas. ¡Oh, Will!

WILL Sí, parte es decible.

VIOLA ¡Es mi dueña! ¡Oh, es mi amor! ¡Oh, si ella lo supiera! El fulgor de sus mejillas avergonzaría a esos astros como la luz del día a una lámpara.

CORTE A:

INTERIOR. ESCENARIO DEL TEATRO "THE ROSE". DÍA.

CÁMARA TOMA A ROMEO (VIOLA DE LESSEPS DISFRAZADA DE HOMBRE).

ROMEO Sus ojos lanzarían a través de la región etérea unos rayos tan claros que cantarían las aves creyendo llegada la aurora. Mirad como apoya en su mano la mejilla. ¡Oh, quién fuera guante de esa mano para poder tocar esa mejilla!

CÁMARA EN LENTO TRAVELLING DE DERECHA A IZQUIERDA POR DETRÁS DE JULIETA HASTA TOMARLA DE PERFIL.

JULIETA ¡Ay, de mí!

CORTE DE NUEVO A:

INTERIOR. ALCOBA DE VIOLA. NOCHE.

WILL ¡O Romeo, Romeo! ¿Por qué eres tú, Romeo? Niega a tu padre y rehusa tu nombre.

CORTE A:

INTERIOR. ESCENARIO. DÍA.

CÁMARA EN CONTRAPICADO. JULIETA DESDE EL BALCÓN.

JULIETA Y rehusa tu nombre. O si no quieres, júrame sólo que me amas y dejaré de ser una Capuleto.

CÁMARA SE ACERCA LENTAMENTE A ROMEO HASTA TOMARLO EN PRIMER PLANO.

ROMEO ¿Continuaré oyéndola o hablo ahora?

CORTE DE NUEVO A:

INTERIOR. ALCOBA. NOCHE.

WILL ¿Quién eres tú que así envuelto en la noche sorprendes de tal modo mis secretos?

CORTE A:

INTERIOR. ESCENARIO. DÍA.

ROMEO No sé como expresarte con un nombre quién soy. Mi nombre, santa adorada, me es odioso por ser para ti un enemigo. De tenerla escrita rasgaría esa palabra.

CORTE A:

INTERIOR. ALCOBA. NOCHE.

CÁMARA EN TRAVELLING DE DERECHA A IZQUIERDA ENFOCADA SOBRE PIERNAS ABIERTAS DE VIOLA MIENTRAS WILL LAS ACARICIA. SUS MANOS TOCAN VIENTRE, SENOS, HOMBROS Y LABIOS. SE BESAN.

WILL Las tapias del jardín son altas y difíciles de escalar y el sitio, de muerte, considerando quién eres. Si alguno de mis parientes te descubriera, si te ven, te asesinarán.

CORTE DE NUEVO A:

INTERIOR. ESCENARIO. NOCHE.

ROMEO Ay, más peligro hallo en tus ojos que en veinte espadas de ellos. Mírame tan sólo con agrado y quedo a prueba contra su enemistad.

JULIETA ¡No quiero que te vean aquí!

CÁMARA PANEA LENTAMENTE SOBRE EL RESTO DEL ELENCO ATENTOS AL ENSAYO.

ROMEO El manto de la noche me oculta de sus miradas. Pero si no me quieres, déjalos que me hallen aquí.

CORTE A:

INTERIOR. ALCOBA. NOCHE.

WILL Buenas noches. Buenas noches. Tan dulce reposo y sosiego alcance tu corazón como el que alienta dentro de mi pecho. ¿Quieres dejarme así tan poco satisfecho?

VIOLA Ésa es mi oración.

WILL Pero es la mía también.

CORTE DE NUEVO A:

INTERIOR. ESCENARIO. NOCHE.

CÁMARA EN TRAVELLING SE DETIENE SOBRE FENNYMAN, EL PRESTAMISTA Y PRODUCTOR DEL MONTAJE CONTEMPLA ENSAYOS EMBOBADO, TACITURNO.

ROMEO ¿Quieres dejarme así tan poco satisfecho?

JULIETA ¿Cabe esta noche otra satisfacción?

ROMEO El cambio en el mío de tu fiel juramento de amor.

CORTE A:

INTERIOR. ALCOBA. NOCHE.

PAREJA EN LA CAMA. WILL SOBRE VIOLA. HAN COMENZADO A HACER EL AMOR.

WILL Mi liberalidad es tan ilimitada como el mar. Y tan profunda. Cuanto más te entrego tanto más me queda pues uno y otro son infinitos.

NODRIZA Señorita.

CORTE DE NUEVO A:

INTERIOR. BALCÓN SOBRE EL ESCENARIO. NOCHE.

JULIETA Oigo ruido dentro. Amor querido, adiós.

CORTE A:

INTERIOR. ALCOBA. NOCHE.

VIOLA RESPONDE A VOZ DE NODRIZA CON GRITO LEVE, ORGÁSMICO.

VIOLA Al instante, buena nodriza.

CORTE A:

INTERIOR. BALCÓN SOBRE EL ESCENARIO. NOCHE.

CÁMARA TOMA A JULIETA EN CONTRAPICADO.

JULIETA Al instante, buena nodriza. Dulce Montesco, sé fiel a mí.

CORTE A:

INTERIOR. ALCOBA. NOCHE.

WILL Espera un momento. Vuelvo otra vez.

CORTE A:

INTERIOR. BALCÓN. NOCHE.

JULIETA Sólo un momento, vuelvo otra vez.

CORTE DE NUEVO A:

INTERIOR. ESCENARIO. NOCHE.

CÁMARA FRENTE A ROMEO ALEGRE

ROMEO ¡Oh, bendita, bendita noche!

CORTE A:

INTERIOR. ALCOBA. NOCHE.

CÁMARA SOBRE AMANTES EN CAMA. WILL DORMIDO
AL LADO DE VIOLA REFLEXIVA QUE HABLA SOLA.VIOLA ¡Cuanto temo, por ser de noche, que esto no sea sino un
sueño demasiado encantador y dulce, para que tenga
realidad!

En toda la película no hay otra secuencia como ésta, con su misma intensidad y su mismo duende. No se trata, entiéndase bien, de restarle méritos al texto original (Acto II, escena ii) que William Shakespeare ambientara en el jardín de los Capuleto¹. Todo lo

¹ Si comparamos la duración de esta secuencia de la película con la escena que originalmente escribiera Shakespeare para los jóvenes amantes, notaremos que esta última es seis veces mayor. Sin embargo, toda la simbología romántica de la pieza (el sol, las estrellas, las mejillas, la lámpara, la aurora, la noche, el jardín) está presente en la cinta. Véase *Obras completas de William Shakespeare* trad. Luis Astrana Marín. Madrid: Aguilar, 1951; pp. 276-278.

contrario, con una técnica que seguramente Norman debe a su oficio de argumentista a sueldo en Hollywood y al conocimiento acucioso que sobre Shakespeare y su dramaturgia ha desarrollado Stoppard tras años ejerciendo la docencia en Cambridge, ambos han reescrito el guión con intuición creadora, aposentada en las entretelas de imágenes sin duda sublimes. Es ésta una historia de amor apasionante y apasionado, etérea en su poesía pero ardiente y concreta en lo físico. El contraste entre el sol y la luna no es casual, ni debe imputarse a algún defecto en la simbología shakespeariana (Julieta = sol, Romeo = luna). Es un contraste significativo que el director explota para darnos más que ideas, pinceladas de un deseo insaciable, de sentimientos capaces de barrer cualquier obstáculo que dificulte la gratificación amorosa de la pareja. Dentro de ese esquema vanguardista, John Madden ha reinterpretado cinematográficamente el juvenil entusiasmo de *Romeo y Julieta* entrecruzándolo de referencias astrológicas, alusiones al peligro latente que representa el odio visceral entre ambos clanes; ha podado las estridencias y exageraciones del amor cortesano heredado de la épica caballeresca para subrayar el erotismo desbordante del encuentro. De este modo nuestros ojos y oídos perciben en forma simultánea todo lo que se proyecta y dice en pantalla como algo perfectamente plausible y que, por razones obvias, en literatura no es posible pues sólo se cuenta con un único recurso expresivo: el lenguaje escrito.

Madden en cambio se vale de las voces superpuestas que hablan al mismo tiempo, o simplemente dicen la misma frase, para que el espectador tome en cuenta que todas esas voces (Viola haciendo de Romeo, Sam en el papel de Julieta, Shakespeare recitando parlamentos de Romeo, Viola hablando como Julieta) se escuchan y se responden de manera casi simultánea. Es decir, el

episodio vivido, ensayado y escrito para Shakespeare enamorado aún se está escribiendo; ha sido la piedra que al caer en la superficie plana del agua perturbó su tranquilidad con círculos concéntricos. Por eso el reiterado uso de los *travelling* hacia la izquierda, los paneos, los planos medios y primeros planos. Se ha construido un relato casi novelesco que no se queda en simple pretexto, sino que se irá convirtiendo en el tema central del largometraje.

De una herida curada entre besos y lágrimas

Uno de los rasgos más importantes que presenta Shakespeare enamorado a la hora del análisis es la libertad interpretativa con que sus guionistas focalizaron su atención sobre la vida del dramaturgo inglés y los hechos históricos en sí. Nadie pone en duda, por ejemplo, que a partir de 1592 Shakespeare vivió una época signada por hondo resentimiento profesional. Algunos sabemos de memoria el ataque visceral del que fuera objeto por parte de Robert Green, autor renombrado de entonces, que poco antes de su muerte aconsejaba a los dramaturgos de la vieja escuela abandonar el arte de hacer comedias porque hay un cuervo advenedizo que se embellece con nuestra plumas, que con su corazón de tigre envuelto en una piel de actor cree que puede declamar grandilocuentemente nuestro verso libre como el mejor de vosotros; y siendo un *Ioanness factotum*, es, según su propia vanidad, el único *shake scene* del país.²

En primer lugar observamos el juego de palabras intraducibles, ya que *shake*, primera mitad del nombre de Shakespeare significa «temblar», «conmocionar», y al sustituir la segunda parte del nombre

² Citado por María Isabel Iglesias en su estudio preliminar a Otelo. Macbeth. El Rey Lear de William Shakespeare trad. Lelia Cisternas de Mínguez. Barcelona: Editorial Bruquera S.A., 1976; p. 10.

del autor por la palabra *scene* que significa «escenario», sugiere que el aludido cree ser el único que conmociona la escena londinense.

En segundo lugar, hay una referencia directa al verso de Enrique VI (Acto I, escena iv) que reza: «Oh corazón de tigre envuelto en una piel de mujer» lo cual demuestra, sin lugar a dudas, que la alusión iba dirigida a William Shakespeare, autor de Enrique VI.

Cabe conjeturar además que como entre 1591 y 1593 el encumbramiento de la Compañía teatral *Los hombres de Lord Chambelán* se debiera a la incorporación del prolífico autor y por ello actuaron nueve veces ante la reina –record jamás igualado por otro grupo teatral–, a Shakespeare le odiara tanto el señor John Webster, contemporáneo suyo que siempre escribió a su sombra. De hecho, el profesor Harold Bloom (1994) ubica a Webster entre el puñado de dramaturgos conocidos como los apóstoles del Resentimiento³. Webster aparece en la cinta como un jovencito de apenas catorce años ajeno al ditirambo si de exaltar a Shakespeare se trata, pero no vacila a la hora de delatarlo ante el Maestro de las Artes por violar la ley y haber incorporado a una mujer para el elenco de Romeo y Julieta. A pesar de su corta edad su inclinación a la delación, la violencia y la sangre convierten a Webster en uno de los personajes más negativos de la película en el sentido ético-psicológico: ¡Cada vez que Webster abre la boca, alguien sale perjudicado!

Por otra parte, la presencia de Christopher Marlowe desde las primeras escenas –lo mencionan en cinco oportunidades antes de que coincida en la taberna con Shakespeare y lo veamos por primera vez– confiere a la cinta rigor indiscutible. Es un autor muy popular y

³ Harold Bloom en «La edad aristocrática», El canon occidental trad. Damián Alou. Barcelona: Anagrama, 1995; p. 63.

la gente ya ha aplaudido El judío de Malta, Tamerlane, Fausto. Pero la libertad interpretativa esta vez ahonda en la participación de Marlowe como el resorte milagroso que impulsa a Shakespeare a tener más clara la línea argumental de Romeo y Julieta: Es Marlowe quien sugiere la redondez caracterológica del héroe, el crimen de Teobaldo, la fiereza de Mercucio, la venganza de Romeo, el amor incontenible de la heroína, el odio entre las dos familias con su inevitable secuela de destrucción y muerte, al margen, por supuesto, de que será un mal innecesario por tratarse de una comedia⁴.

Entre otros datos ciertos que pasan –y pesan– en Shakespeare enamorado están el cierre y la reapertura de los teatros debido a la plaga; están los actores no profesionales comúnmente tenidos por gente de condición indeseable en los primeros tiempos del reinado de Isabel I, pero que en la época de Shakespeare serían de clase

⁴ En realidad Marlowe estaba en su mejor momento. Sus Tamerlane, El judío de Malta, El doctor Fausto y Eduardo II compartían el aplauso del público con Romeo y Julieta. En las obras siguientes de Shakespeare, como Ricardo III y El mercader de Venecia, la influencia de Marlowe se hará evidente. Pero si hacemos a un lado las concesiones del cine y nos apegamos a la verdadera historia de los antecedentes de Romeo y Julieta nos remontaremos a la novela griega Anthia y Abrocomas de Jenofonte Efesio (Siglo II), el cuento Novellino de Masuccio de Salerno (1476), Istoria novella mente ritrovata di duoi novili amanti, con la loro pietosa morte intervenuta nella cita di Verona del templo del Signor Bartolomeo della Scalla de Luigi da Porto en la que su autor, un militar retirado, narra la tradición que corría por Verona, según la cual, en 1303, ocurrieron los famosos sucesos de la tragedia; y añaden que aún hoy se admiran en la bella ciudad italiana el balcón en que sostuvieron el divino coloquio –que ha inmortalizado Shakespeare– Julieta Capuletti y Romeo Montecchi, y el sarcófago de mármol rosa, donde se dice que estuvieron sepultados los dos amantes, en el jardín Giusti, al otro lado del río Adigio, La sfortunata morte di due infelicissimi amanti che l'uno di veleno e l'altro di dolore morirono con varii accidenti de Mateo Bandello (1554) y el poema The Tragical History of Romeo and Juliet de Arthur Brooke (1562), que no es sino la traducción inglesa y en verso del cuento de Bandello. Astrana Marín, op. cit., pp. 42-44.

media con una vocación decidida y entusiasta hacia las tablas, y está la rivalidad comercial entre The Curtain y The Rose disputándose a la gente que quería y pedía representaciones teatrales como diversión, como sano esparcimiento.

Es igualmente notoria la agilidad descriptiva de la cámara de Madden. Navega con soltura al pasearnos por ese andamiaje documental verídico que constituye la plataforma oculta sobre la que se edifica la película y cambia, a ratos, al aparataje ficticio, que está a la luz, como parte de la estructura dramática. Por ejemplo, se han reconstruido imaginariamente días y noches en la vida de un hombre de carne y hueso, que a la sazón obtendría un escudo de armas en 1596 y consolidaría su reputación como autor teatral en los años siguientes. Pero también sabemos lo enteramente ficticio del ritual de la pluma de ganso, el giro antes de sentarse a escribir para ahuyentar la mala suerte (superstición inventada por Tom Stoppard según declaraciones del propio Joseph Fiennes⁵) y la peculiar inventiva entre mitológica y mágica de concluir el largometraje haciéndonos creer que Viola fue el modelo a partir del cual Shakespeare ideó a la heroína de Noche de Reyes, la majestuosa

⁵ En el audiocassette que acompaña la edición de Speak Up # 174 (Mayo 1999) viene incluida una entrevista con Joseph Fiennes (Lado A 2). En ella el actor asevera: «En lo concerniente a los detalles (de Shakespeare enamorado), vivo de ellos. Otros, debo confesar, salieron por casualidad, la tinta fue uno de esos que apareció así, de repente. Yo estaba escribiendo y de pronto me di cuenta de esa mancha en mis manos. Hablé con la gente de maquillaje y pregunté si podían pintarme las manos, como si las tuviera manchadas de tanto escribir. Cuando terminamos de rodar la película, llevaba dos semanas luciendo asqueroso... Ah, también cómo usaba (Shakespeare) la pluma de ganso, sus supersticiones; fue Tom (Stoppard) quien inventó ese ritual antes de que Shakespeare se sentara a escribir, era para alejar a la mala suerte. Y disfruté cada uno de esos detalles porque son ellos los que nos ayudan a reconocer al verdadero personaje».

criatura que reinará sobre aquel paisaje agreste y pleno de colorido allá en ultramar.

Antes de concluir Shakespeare enamorado la cámara fija nos muestra a Viola más cercana a lo poético, cruzando ella sola ese horizonte esplendoroso. Sobrevivió al naufragio y no debería extrañarnos que la escritura de Shakespeare no sea farragosa ni pesada, sino elegante, atildada y precisa. Es como si la escena inicial del primer acto de Noche de Reyes, la pieza menos trágica que su majestad le pidió a Shakespeare que escribiera después del estreno de Romeo y Julieta, hubiera sido pensada para darle luego tratamiento cinematográfico. No hay en ella estridencias ni amaneramiento excesivo. Hay una tersura aquilatada con evidente sinceridad. Su estilo ahora exhibe madurez, muestra las esplendideces que no rehuyen la vivacidad descriptiva de 1601. O lo que es lo mismo, con un propósito más cronístico que literario o cinematográfico, John Madden da un salto de seis años en la trama sin que el film se resienta. Una hermosa historia de amor llega a su fin; ahora nace la leyenda tan omnipresente para el espectador como el melodioso susurro del mar, el refluo mismo del océano y la vida, ese romance inolvidable transmutado en literatura enaltecido hoy gracias al centenario arte del cine⁶.

⁶ Rodolfo Izaguirre sostiene en su libro El cine, belleza de lo imposible (Caracas: Editorial Panapo, 1995) que «gracias a él hemos conocido y vivido, imaginado y soñado todas las aventuras que puede inventar la mente y acariciar el ser humano. Él es la fabulación, la ilusión, el gesto del prestidigitador y el sombrero del mago; la mentira y el truco; el escamoteo y la verdad que arman, componen y destilan sus imágenes proyectadas y vistas en una pantalla» (p. 81). La contundencia del juicio de Izaguirre nos sirve para ponderar la crítica apoteósica sobre Shakespeare enamorado publicada en los Estados Unidos. Aceptada intelectualmente y celebrada emocionalmente pronto se convirtió en película de culto: «Esta cinta gloriosa logra que ir al cine vuelva a ser algo divertido. Es un tributo al poder mágico del idioma» (David Ansen, Newsweek): «La mejor película del año. Una

Pero tu eterno verano no se desvanecerá,
ni perderás la posesión de tu belleza,
ni la Muerte podrá jactarse que sobre ti reinará,
cuando desafiando al tiempo en mi verso crezcas:
Mientras los hombres respiren y sus ojos puedan ver
en esta rima, amada mía, vida habrás de tener.

Soneto XVIII
William Shakespeare

¡Larga vida al bardo!

Si 400 años después de su creación Romeo y Julieta continúa despertando polémica —de hecho Shakespeare enamorado se llevó 7 premios Oscar de la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de EE.UU. en 1998⁷— debe ser porque la película aún tiene

cinta perfecta por donde quiera que se le vea» (Jack Mathews, Newsday): «Tan agradable y de tantas maneras. Escena tras escena nos envuelve, juega con nuestras expectativas y acaba borrando los límites entre cine y teatro, entre comedia y tragedia. A mí me sacó de la butaca» (Joe Morgenstern, The Wall Street Journal); «Prepárense para quedar deslumbrados. Este film rebosante de esplendor excita y conmueve de tal modo que los dejará sin aliento. ¡Qué espectáculo tan maravilloso!» (Michael Wilmington, Chicago Tribune). Tomado de Variety (Feb. 22-28, 1993), 2-3.

⁷ Además de ser la cinta con mayor número de nominaciones al Oscar 1998 (13 en total) ya había sido galardonada con 3 Globos de Oro (Mejor Comedia, Mejor Actriz, Mejor Guión). Véase Speak up # 174, «Shakespeare in Love» reportaje de Tristan Ashman (pp. 18-21).

mucho que contarnos del ser humano frente a las vicisitudes del amor contrariado. Hace unos años también Nigel Hawthorne hizo de Rey Lear en Londres producido por Yukio Ninagawa, la misma época en que Raúl Cortez producía y protagonizaba el montaje homónimo en Sao Paulo y el público del musical *¡Sigán tocando!* –inspirado en la vida y obra de Shakespeare, pero musicalizado con partituras de Duke Ellington– agotaba la boletería de Broadway. En esa misma fecha Kenneth Branagh comenzó el rodaje de *Trabajos de amor perdidos* con Alicia Silverstone, se publicaron ocho nuevas biografías de Shakespeare e invadieron el mercado multimedia versiones en CD-Rom de *Macbeth* y *Sueño de una noche de verano*. En el 2000, Ethan Hawke encabeza el reparto de una nueva versión cinematográfica de Hamlet ambientada en el medio corporativo de Wall Street, y a comienzos del 2003 el cineasta venezolano Leonardo Henríquez estrenará *Sangrador* (2002), su versión libérrima de *Macbeth*, ambientada en los páramos de Mérida, la Laguna Negra, el pueblito colonial de Los Aleros y protagonizada por Daniel Alvarado junto al elenco estable del grupo teatral *Rajatabla*. Por otra parte, y según la investigación emprendida por Rafael Sylva (*Nuestro Insólito Universo*), la editorial Planeta anuncia para el año 2003 el lanzamiento de un ensayo suyo provisto de repercusiones históricas por los acontecimientos sobrenaturales de aparente singularidad o exotismo que rodearan la vida y escritos de Shakespeare. ¡Que Sylva haya encontrado material e inspiración en una lógica cuyas leyes apenas transponen el umbral de lo real resulta poco menos que sorprendente! He allí entonces parte del impresionante legado de quien decidiera ingresar al mundo de las letras como autor teatral porque primero, nadie compraba sus poemas y segundo, a él le resultaba terriblemente aburrido conformarse con cuidar los caballos de cuanto aristócrata acudía a las representaciones de sus piezas allá en Southwark, al lado sur del Támesis. Por aquel entonces William

Shakespeare ignoraba –tal como dijera hace tiempo Jorge Luis Borges– que escribía para su hoy, que es el ayer y será el mañana.

Referencias:

- Bloom, H. (1995). **El canon occidental**. Barcelona: Anagrama.
- Dover Wilson, J. (1980). **Life in Shakespeare's England**. London: Penguin.
- Harris, N. (1971). **The Age of Shakespeare**. Melbourne: Hamlyn Publishing Group Ltd.
- Izaguirre, R. (1995). **El Cine, belleza de lo imposible**. Caracas: Editorial Panapo.
- Mc. Leish, K & Unwin, S. (1971). **A pocket guide to Shakespeare's plays**. New York: Cornell University Press.
- Shakespeare, W. (1951). **Obras completas de William Shakespeare**. Trad. Luis Astrana Marín. Madrid: Aguilar.
- Shakespeare, W. (1976). **Otelo, Macbeth, Rey Lear**. Trad Lelia Cisternas de Mínguez. Barcelona: Editorial Bruguera S.A.
- Thompson, P. (1999). **Shakespeare's Professional Career**. New York: Cambridge University Press.

XAVIER VILLAURRUTIA O LA POESÍA COMO SÍNTESIS DE LO HUMANO

LUISLIS MORALES
(UPEL - IPC- CILLAB)

Resumen

El poeta mexicano Xavier Villaurrutia (1903-1950), perteneciente al grupo Los Contemporáneos, desarrolló una poética plena de imágenes recurrentes que se transforman y, aparentemente, se contradicen. Ello dificulta su ubicación en la historia, la geografía y el tiempo y la marca como una de las poesías más universales de Latinoamérica. Aun así, es poco conocida en Venezuela y ajena a los programas de estudio de nuestras letras.

El objeto de esta investigación fue establecer las relaciones de la poesía de Xavier Villaurrutia con corrientes humanísticas como el romanticismo, el modernismo, el simbolismo, el barroco, el surrealismo y el psicoanálisis, y demostrar cómo ese afán de contenerlo todo la conduce al vacío y la hace reflejo de la condición contradictoria de lo humano.

Para ello se rastrearon los indicios que vinculan los textos con las corrientes mencionadas, haciendo especial énfasis en el análisis mítico y el significado de los símbolos. Como resultado se halló una estética que, en búsqueda de un lenguaje originario, emula la proliferación barroca y revela la condición dual de lo humano representada en sus antagonismos interiores. No obstante, la de

Villaurrutia es una poesía árida, de la soledad, del vacío angustioso que deja en el hombre la comprensión de su ser.

Palabras clave: Villaurrutia, los contemporáneos, poesía mexicana.

Abstract

The Mexican poet Xavier Villaurrutia (1903 - 1950), of the group "Los Contemporáneos" (The Contemporaneous), developed a poetic art that is full of recurrent images that transform themselves and which apparently contradict each other. This hinders its location in the history, the geography, and the time. It also marks it as one of the most universal poetries in Latin America. Even so, it is not very well known in Venezuela and has been dismissed from study programs of our letters.

The aim of this investigation was to establish the relationships between Villaurrutia's poetry and humanistic trends such as romanticism, modernism, symbolism, Baroque, surrealism and psychoanalysis, as well as to demonstrate how that desire to include everything, leads it to the void, and makes it reflective of the contradictory condition of the human being.

To do so, the indications that link the texts with the aforementioned currents were tracked, making special emphasis in the mythical analysis and the meaning of the symbols. The result revealed an aesthetic that, in search of a native language, emulates the Baroque proliferation and reveals the dual condition of the human beings represented in their inner antagonisms. Nevertheless, Villaurrutia's is an arid poetry, poetry of the solitude,

of the anguished void left in the man by the understanding of his being.

Key words: Villaurrutia, los contemporáneos, mexican poetry.

La poesía debe ser vista como un cuerpo
al que todos desean besar
(aunque quema)
y poseer
(aunque se deshace en las manos)

Gustavo Pereira

Xavier Villaurrutia (1903 - 1950) perteneció en México, junto a José Gorostiza, Jaime Torres Bodet, Salvador Novo y Jorge Cuesta, al grupo de los Contemporáneos. En la introducción a la *Antología Poética* de José Gorostiza (1964), Edelmira Ramírez plantea que "la mayor parte de los estudiosos de los Contemporáneos está de acuerdo en que éstos reaccionaron frente al modernismo excepto Octavio Paz, quien afirma que continuaron la tradición moderna prosiguiendo la obra de los modernistas" (p. 23)

José Martínez (1972), de acuerdo con Paz, tipifica al grupo como "ultramodernista" porque pretendían "llevar hasta sus más radicales consecuencias las tendencias del modernismo hacia la creación y la libertad del artista negando y destruyendo el pasado", se prosigue así, con la tradición moderna de la ruptura.

Lo cierto es que los Contemporáneos se pronunciaron por la poesía pura, lo que se relaciona con la propuesta simbolista del arte por el arte y, no obstante, escribieron una obra íntimamente vinculada

con el hombre y sus pulsiones elementales. Al respecto, Gorostiza (1969) señala: "No se puede inferir que poesía pura signifique poesía inhumana o deshumanizada, pues el mundo poético se edifica en las formas más vivas del ser; el deseo, el miedo, la angustia, el gozo... en todo lo que hace en fin hombre a un hombre".

La poesía, vista de forma general, es el eco de muchas voces agolpadas por el transcurrir del tiempo. Por momentos, alguna se hace escuchar más claramente que las otras, pero todas permanecen latentes. Estas voces son las corrientes que subyacen y se entremezclan en el devenir del arte. Una buena muestra de ello es la poesía de Villaurrutia, quien anheló alcanzar el todo, a través de la palabra, al escribir intencionalmente unos textos cuya característica unívoca es la universalidad. Logra así reunir en sus líneas la visión mítica, que se expresa en los símbolos, y una síntesis de las corrientes literarias que le precedieron. Esto —dice Octavio Paz (1980)— colocó su poesía fuera de un lugar en la geografía, la historia y el tiempo; y la convierte, más que en la representación de una tendencia en particular, en un coro de corrientes literarias que han tratado de representar metafísicamente al hombre. De aquí en adelante, se intenta demostrar que los textos poéticos de Xavier Villaurrutia están plenos de indicios que los conectan con el romanticismo, el modernismo, el simbolismo, el barroco, el surrealismo y el psicoanálisis; y cómo ese afán de contenerlo todo, y no el apego a una tendencia particular, es la razón de ser de su poesía.

El poema del artista titulado "Poesía"(1927), puede interpretarse como un *Ars Poética*:

Te forman las palabras
que salen del silencio

y del tanque de sueño en que me ahogo

libre hasta despertar.

(Villaurrutia, 1993. p. 610).

Del silencio, preludio a toda revelación, y del sueño que es el escenario de un mundo representado arquetipalmente y el camino hacia los dominios inconscientes de la mente que se expresa en un lenguaje simbólico —según lo postula el psicoanálisis—, surge la palabra poética de Villaurrutia. Se funda, así, una estética cargada de símbolos reiterativos que transitan de un poema a otro —el caracol de la oreja, la muerte, la estatua, el espejo, la noche— y que permiten emparentar su poesía con el romanticismo alemán, que según lo llamó Béguin (1973) fue una "inmensa exploración metafísica" (p.55) donde el sueño es la posibilidad de recuperar el lenguaje original, el lenguaje del mito, a través del inconsciente.

Según la teoría romántica de la inspiración, la poesía y el sueño son iguales y el poeta no es más que un instrumento a través del cual se expresa lo mítico. Xirau (1972) plantea —más allá del romanticismo alemán— que "toda poesía tiende al mito [porque] el mito nos coloca en el límite de lo decible, a orillas del silencio, a la orilla de los significados que las palabras fundan sin acabar de decirlos". (p. 202).

Los poemas de Villaurrutia permiten a los símbolos hablar por sí mismos a partir de lo onírico. Mas la acción de soñar —en discrepancia con la idea romántica— no está asumida como evasión o éxtasis, sino que es un padecimiento, una fatalidad aceptada. Un ejemplo de ello se observa en el poema "Nocturno mar":

Nada, nada podrá ser más amargo
 que el mar que llevo dentro, solo y ciego,
 el mar antiguo edipo que me recorre a tientas
 desde todos los siglos,
 cuando mi sangre aún no era mi sangre,
 cuando mi piel crecía en la piel de otro cuerpo,
 cuando alguien respiraba por mí que aún no nacía.

(Villaurrutia, 1993. p. 617).

La angustia, producto de las contradicciones que no se resuelven, puebla su poesía. ¿Qué es más cruel, el sueño o la vigilia?, Villaurrutia responde:

“Despertar es morir. No me despiertes”

(Villaurrutia, 1990. p. 607)

El sueño tiene dos rostros: uno grato que ofrece la posibilidad de la inmortalidad a través del encuentro con lo mítico –que por atemporal es eterno– y la desesperación de vivir en la bruma inasible –pero aterradoramente veraz– en la que se mueve todo en el mundo de los sueños. Ese encuentro con el mito se hace evidente en un texto como “Nocturno en que nada se oye”. El tema del poema se prefigura ya en su título, en la mitología griega, según la teogonía de Hesiodo: Nix, personificación y reina de la noche, engendra a Hipnos –El sueño– y a Tanatos –La muerte–, cuyo hogar se encuentra en la oscuridad, propiamente en el inframundo. Para un jungniano como James Hillman (1994) “El inframundo es el reino de la psique pura,

un mundo puramente psíquico.... es el modo mitológico de describir un cosmos psicológico” (p. 167). Es mundo interior, no delimitado, que se plantea en el poema de Villaurrutia como: “... soledad sin paredes / al tiempo que huyeron los ángulos” (p. 612). La idea del sueño y la muerte como vínculos con el inframundo implica necesariamente una caída –un desprendimiento del cuerpo físico– para llegar ellos. En el poema:

en la tumba del lecho dejo mi estatua sin sangre

para salir en un momento tan lento en un interminable descenso

sin brazos que tender

sin dedos para alcanzar la escala que cae de un piano invisible

sin más que una mirada y una voz

que no recuerdan haber salido de ojos y labios (p. 613)

Según Frye (1992), el espejo como umbral hacia un mundo inferior es un tema fundamental del descenso (p.125). Esto, asociado a la reiteración de fonemas en los versos del poema, nos remite al mito de Narciso, en el cual el encantamiento por la imagen reflejada la transforma, en la percepción del que observa, en *el otro* que se desea y provoca un desdoblamiento: “y mi voz ya no es mía / dentro del agua que no moja” (p. 613) que a la larga deviene en necesidad azarosa de reunir lo disgregado, cuando ya no puede diferenciarse el observador de su reflejo: “...el juego angustioso de un espejo frente a otro” (p. 613).

No obstante, mientras Narciso se ensimisma con su reflejo, hay alguien que lo observa y que por el vínculo que crea el amor que

le profesa, es la conexión de éste con la realidad o el mundo superior. Este personaje es la ninfa Eco, representada en el poema de Villaurrutia por la repetición de fonemas y palabras:

Aliteración (fonema [s])

sin dedos para alcanzar la escala que cae de un piano
invisible

sin más que una mirada y una voz

que no recuerdan haber salido de ojos y labios

¿qué son labios? ¿qué son miradas que son labios?

Aliteración (fonema [e-o])

al tiempo que huyeron los ángulos

en la tumba del lecho dejo mi estatua sin sangre

para salir en un momento tan lento

en un interminable descenso (Villaurrutia, 1993. p. 613)

Cuando ocurre la ruptura entre el sueño y la muerte, Narciso se transforma en flor, en el poema: "...mi bosque madura" (p. 613) y se sumerge más profundamente en los abismos de la inconsciencia, en el agua, representación del mundo emocional: "en ...el latido de un mar en el que no sé nada / en el que no se nada" (p. 613). Así mismo, la homofonía tiende a disminuir durante el desprendimiento:

porque he dejado pies y brazos en la orilla

siento caer fuera de mí la red de mis nervios

mas huye todo como el pez que se da cuenta

hasta siento en el pulso de mis sienas

muda telegrafía a la que nadie responde

porque el sueño y la muerte nada tienen ya que decirse
(p. 613).

Según el diccionario de símbolos de Jean Chevalier y Alain Gheerbrant (1991), el sueño es una mitología personalizada, donde a partir de la reproducción de un gran arquetipo se refleja una angustia fundamental y universal. El poema "Nocturno en que nada se oye" es un buen ejemplo de ello, porque recoge, en una perfecta correspondencia entre ritmo, forma y significado; una angustia atávica: el sueño de la muerte.

El poeta acepta sumergirse en la noche, que engendra los sueños y la muerte, entregándose a la nada, que suele ser la muerte misma. Mas la muerte, también es una figura dual, contradictoria y complementaria, en ocasiones se anhela como la posibilidad de un sueño más profundo y más auténtico; y en otras se le teme al equipararla con despertar, porque la ruptura entre muerte y sueño es la separación imposible entre una cosa y su reflejo. En el poema "Nocturno amor":

noche larga y cruel noche que ya no es noche

junto a tu cuerpo más muerto que muerto

que no es tu cuerpo ya sino su hueco

porque la ausencia de tu sueño ha matado a la muerte.

(Villaurrutia, 1990. p. 614)

La de Villaurrutia es una poética de encuentro y desencuentro, donde la oposición de semejantes y la dialéctica propia de la visión arquetípica del mundo son una constante, cuya síntesis más clara es la figura del espejo que recorre mucho de los poemas. Éste, en algunos casos, es símbolo de iluminación, sabiduría y conocimiento; capaz de atrapar la esencia de las cosas en él reflejadas:

Ya nos dará luz,
mañana, como siempre,
un rincón que copiar
exacto, eterno.

(Villaurrutia, 1985. p. 231).

Pero, por momentos, proyecta una imagen terrible de la cual se huye porque se sabe que tan solo es una ilusión parecida a lo real, mas no la realidad

Caminar sin que los espejos
me pongan enfrente,
¡tan parecido a mí!

(Villaurrutia, 1985. p. 227).

El reflejo es el otro y es él mismo. El espejo es la luz, la verdad y —al mismo tiempo— el abismo oscuro que condena al silencio porque significa adentrarse en la profundidad de lo humano, que el humano mismo desconoce. El reflejo es también el amado. Un amado igual que es no-yo, con quien se anhela la unión a pesar de los antagonismos insalvables. Unión que no se logra, puesto que la

imagen está inexorablemente afuera de quien se mira en el espejo. Otro presagio de la muerte de un Narciso que se niega a abandonar la contemplación de un reflejo que no puede asir, como en el poema “Nocturno de amor”:

No la sangre que huyó de mí como del arco huye la flecha
sino la cólera circula por mis arterias
amarilla de incendio en mitad de la noche
y todas las palabras en la prisión de la boca
y una sed que en el agua del espejo sacia su sed con
una sed idéntica

(Villaurrutia, 1993. p. 614).

Según el psicoanálisis (Brenner, 1958), el espejo representa el lado tenebroso del alma y el sueño es la clave para llegar a sus secretos. La poesía de Villaurrutia explora a través del sueño, las angustias que vinculan al hombre con todos los seres y su esencia. “Para los surrealistas, el poeta escribe lo que le dicta el inconsciente, poesía es transcribir la otra voz que habla en cada uno de nosotros cuando acallamos la voz de la vigilia”. (Paz, 1974.p.178).

La poesía de Villaurrutia tiene varios puntos de relación con el surrealismo, porque éste —como el romanticismo alemán— se interna, además de en el sueño, en el erotismo. Asumiendo que es el cuerpo el que se expresa en los sueños, la poesía de Villaurrutia se carga de referencias eróticas, donde el cuerpo es visto como un universo cerrado que emula un orden superior. Señala Guillermo Sucre (1985) que “...estamos ante una erótica no del erotismo en bruto, tampoco el meramente psicológico o el sublimado, sino el erotismo del cuerpo

que como un absoluto puede encarnar el sistema de relaciones (aun las más opuestas entre sí) del universo mismo." (p. 393).

En el poema "Nocturno mar":

Nocturno mar amargo

que humedece mi lengua con su lenta saliva

que hace crecer mis uñas con la fuerza

de su marea oscura.

Mi oreja sigue su rumor secreto

oigo crecer sus rocas y sus plantas

que alargan más y más sus labios dedos.

(Villaurrutia, 1993. p. 618).

Ese erotismo es a la vez una referencia barroca, porque se complace en el exceso cuyo pequeño fin último es el placer, que a la larga se transforma en vacío. Por ello, Severo Sarduy (1972) afirma que el erotismo es en el barroco el espacio "de la superabundancia y el desperdicio" (p.181). El erotismo de Villaurrutia es proliferación donde se enfrentan los contrarios y que, finalmente, arrastra a la nada, porque su culminación es siempre el silencio, la muerte o el sueño

En el poema "Nocturno de amor":

Sufro al sentir la dicha con que tu cuerpo busca

el cuerpo que te vence más que el sueño

y comparo la fiebre de tus manos

con mis manos de hielo

y el temblor de tus sienes con mi pulso perdido

y el yeso de mis muslos con la piel de los tuyos

que la sombra corroe con su lepra incurable

ya sé cuál es el sexo de tu boca

y lo que guarda la avaricia de tu axila.

(Villaurrutia, 1993. p. 614).

El mundo poético en el cual están inmersos los textos de Villaurrutia, es en sí mismo una paradoja. Las imágenes tienen el poder de igualarse hasta confundirse, contradecirse hasta ser opuestas y transfigurarse unas en otras hasta desembocar en la nada. Emula así la proliferación barroca, pero de lo que se carga —o se sobrecarga— es de silencio.

Octavio Paz (1980) señala que "la desconfianza de Villaurrutia frente a la inspiración lo llevó a desconfiar también de la abundancia. Es extraño: su enemiga no era la fecundidad sino la esterilidad" (p.26). Es a partir de ese mundo estéril, recorrido siempre por las mismas imágenes —la noche, el sueño, la muerte, el espejo— donde se genera una expansión que devela el carácter dual de cada uno de estos símbolos. Lo que determina que toda su obra se caracterice como una "tensión entre opuestos, ...que nunca se resuelve en síntesis" (Sucre, 1993. p. 607).

Ya se señaló como el mundo poético de Villaurrutia se disgrega ante la muerte —hermana del sueño— cuya ausencia provoca

nostalgia, pero que también es temida. Es una danza de atracción y repulsión. Así, todas las imágenes que transitan su poesía cumplen con el mismo ritual de transformación, de allí que se pueda comparar con esa tensión que Lezama Lima (1981) llamó "fuego originario", capaz de desmembrar el mundo en fragmentos para luego reunificarlo. Mundo de elementos que se entremezclan y que Carpentier (1980) calificó como "policromía de imágenes".

Wölfflin expresa con respecto al barroco que "su centro nervioso está en el anhelo de infinito, en la sensación de algo tremendo, poderoso e inconcebible; en una especie de intoxicación por el deseo de perderse en los abismos de lo eterno". (Citado por Hatzfeld, 1966. p. 10).

Villaurrutia reconoce en su poesía un carácter atemporal, y por ende infinito, donde "el sueño aparece como forma de dominio por la super conciencia" (Citado por Lezama Lima, 1981. P. 393). En su poema "Estancias nocturnas" también lo señala:

¡Seré polvo en el polvo y olvido en el olvido!

Pero alguien en la angustia de una noche vacía, sin saberlo él, ni yo, alguien que no ha nacido dirá con mis palabras su nocturna agonía

(Villaurrutia, 1980. p. 99).

La imagen predilecta de Villaurrutia es también la imagen barroca por excelencia: el caracol. Espiral que simboliza el perpetuo retorno y que en la poesía de Villaurrutia está siempre asociado a la oreja. Al respecto, el diccionario de símbolos de Hans Biedermann (1993) expresa que el pabellón de la oreja y el caracol son una combinación

simbólica que remite al nacimiento, principio de la vida; la cual, para Villaurrutia, se expresa francamente en el mundo de los sueños:

El aire juega a los sonidos:

rompe los tragaluces del cielo,

y llena con ecos de plata de agua

el caracol de los oídos

(Villaurrutia, 1985. p. 224).

El poeta también incursiona en el juego barroco de la intratextualidad a través de las aliteraciones y reiteraciones:

Y mi voz que madura

y mi voz quemadura

y mi bosque madura

y mi voz quema dura

como el hielo de vidrio

como el grito de hielo

(Villaurrutia, 1993. p. 613).

Este juego de palabras, unido a la redundancia de las imágenes dentro de una atmósfera onírica, introduce al lector en un discurso envolvente propio de una estética barroca. Pero no del barroco como movimiento, sino de un barroco eterno que se manifiesta como una constante del espíritu, según la tesis defendida por Eugenio D'Ors y Alejo Carpentier, entre otros.

No es contradictorio entonces que se iniciara este análisis señalando las relaciones de la obra poética de Villaurrutia con corrientes como el romanticismo y el simbolismo, y se finalice caracterizando su discurso como barroco. Quien trate como Villaurrutia de construir una poética que penetre el misterio de lo humano, construirá necesariamente una estética barroca, porque quien es humano es barroco, la humanidad es la viva evidencia del eterno retorno que se manifiesta en el nacimiento y la muerte. Todo hombre es la dualidad representada en sus antagonismos interiores.

José Gorostiza —Compañero de generación de Villaurrutia— se preguntaba: ¿Cómo entonces, el hombre puede vivir sin unidad, sin centro?. (Citado por Sucre, 1993. P. 589). La respuesta es que no puede, pero lo hace. De la angustia que produce esta contradicción surge una corriente como el barroco y surge una poesía que pretende abrazar todas las imágenes, todas las corrientes, en busca de la idea del hombre como infinito. Mas, cuando logra asirlas, cuando encuentra su esencia, se hunde en un abismo de repeticiones e imágenes inasibles que le dejan en soledad:

Y me dejas (poesía)

sin más pulso ni voz sin más cara,

sin máscara como un hombre desnudo

en medio de una calle de miradas

(Villaurrutia, 1985. p. 22a).

Referencias:

- Biedermann, Hans (1993). **Diccionario de Símbolos**. Barcelona: Paidós.
- Brenner, Charles (1958). **Elementos fundamentales del psicoanálisis**. Buenos Aires: Libros Básicos.
- Carpentier, Alejo (1980). "Lo Barroco y lo Real Maravilloso" En: **Razón de Ser**. La Habana: Letras Cubanas.
- Chevalier, Jean y Alain Greerbrant. (1991). **Diccionario de símbolos**. Barcelona (España): Gredos.
- Compagnon, Antoine. (1990). **Las cinco paradojas de la modernidad**. Caracas: Monte Ávila.
- Cuesta, Jorge (1986). **Antología de la Poesía Mexicana Moderna** México Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, Jorge. (1985). **Antología de la poesía mexicana moderna**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frye, Northrop. (1992). **La escritura profana**. 2da. ed. Caracas: Monte Ávila.
- Gorostiza, José. (1964). **Poesía y poética**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hatzfeld, Helmut (1966). **Estudios Sobre el Barroco**. Madrid: Gredos.

- Hillman, James. (1994). El sueño y el inframundo. En: **Arquetipos y símbolos colectivos**. Barcelona (España): Gredos.
- Lezama Lima, José (1981). **El Reino de la Imagen**. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Martínez, José. (1972). Unidad y diversidad. En: Fernández Moreno, C.(Comp.) **América latina en su literatura**. Cap. 4. México: Siglo XXI.
- Paz, Octavio (Comp.) (1980). **Antología Xavier Villaurrutia**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, Octavio. (1974). **Los hijos del limo: del romanticismo a la vanguardia**. Barcelona: Seix Barral.
- Sarduy, Severo (1972). El Barroco y el Neobarroco. En Fernández Moreno, C.(Comp.) **América Latina en su Literatura**. México: Siglo XXI.
- Sucre, Guillermo (1985). **La máscara, la transparencia**. 2da. E.d . México:Fondo de Cultura Económica.
- Sucre, Guillermo. (Comp.) (1993). **Antología de la Poesía Hispanoamericana Moderna I**. Caracas: Monte Ávila - Equinoccio.
- Sucre, Guillermo.(Comp.) (1993). **Antología de la poesía hispanoamericana moderna** . Caracas: Monte Avila - Equinoccio.
- Villaurrutia, X. (1980). En: Paz, Octavio (Comp.) **Antología Xavier Villaurrutia**. México: Fondo de Cultura Económica.

- Villaurrutia, X. (1985). En: Cuesta, Jorge. (Comp.). **Antología de la poesía mexicana moderna**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villaurrutia, X. (1993). En: Sucre, Guillermo. (Comp.) **Antología de la Poesía Hispanoamericana Moderna I**. Caracas: Monte Ávila/ Equinoccio.
- Xirau, Ramón. (1972). Crisis de realismo. En: Fernández Moreno, C.(Comp.) **América latina en su literatura**. Cap.3. México: Siglo XXI.

Reseña

LOS HOMBRES VERDADEROS DE CARLOS LENKERSDORF

NILEYDA MENDOZA
(UPEL-IPC-CILLAB)

El estudio de la lengua tojolabal, uno de los treinta idiomas mayas que se hablan actualmente, le permitió a Lenkersdorf (1996) presentar la perspectiva de la realidad, la cosmovisión de esta cultura. Este autor se apoyó en la hipótesis Whorfiana o la hipótesis de la relatividad lingüística (Bourne, Ekstrand y Dominowski, 1975) en la que se establecen relaciones entre lenguaje y pensamiento. Esta hipótesis establece que "la estructura y semántica del lenguaje que uno habla, controla la forma en que se percibe y entiende el mundo y esto a su vez influye las acciones en ese mundo" (p. 355). Sobre esta base teórica, y a partir de las relaciones entre estructuras lingüísticas y socioculturales, Lenkersdorf (1996) logra reflejar la visión de mundo de un pueblo, el tojolabal. De igual manera, llega a planteamientos básicos y generales como: "Según percibimos las cosas las nombramos; según las nombramos hablamos; y así también estructuramos nuestro idioma". (p.54) En consecuencia, como todos no vemos la realidad de igual manera, existen diferencias profundas con respecto a las lenguas.

La característica fundamental, que da entrada a la particularidad lingüística, social, cultural de los tojolabales y que tiene su origen en su manera de ver el mundo, es la 'intersubjetividad'. Esta

característica se refiere a que 'todos somos sujetos' por lo tanto, no hay objetos, ni en el contexto lingüístico ni extralingüístico. Los aspectos fundamentales de la intersubjetividad son: la bidireccionalidad, la participación, el diálogo, el respeto. El diálogo expresado por la estructura intersubjetiva de dos sujetos actores se realiza entre iguales, en el sentido de que se mantiene el respeto mutuo: decir – escuchar – entender – respetar. Estas y otras ideas, según Lenkersdorf (1996), cuestionan e interpelan a la cultura occidental como 'prepotente, dominante': "la cultura maya-tojolabal interpela a la cultura de la sociedad dominante. Dicho de otro modo, cuestiona a las sociedades que hoy día reclaman representar lo más avanzado dentro del proceso de civilización". (p. 14). Aunque más adelante el autor afirma que "no hay cultura inferior a otra" (p. 20), hace algunas críticas acerca de los procesos sociales y comunicacionales de las sociedades indoeuropeas.

Con respecto a lo anterior, como todas las culturas, las sociedades indoeuropeas, a través de las manifestaciones lingüísticas, sociales y culturales, reflejan nuestra visión de mundo, cuestionable o no, es nuestra realidad, producto de la cultura mestiza que se formó y que aún sigue su proceso de formación, a raíz del mestizaje entre las culturas: indígena, africana y europea. Cada uno de los pueblos indoeuropeos ha adquirido particularidades en todos los ámbitos, que se derivan de su cosmovisión; particularidades que se están estudiando, revisando constantemente y codificando en sus lenguas, a la par de los avances de la lingüística.

En la actualidad, los estudios lingüísticos han adquirido diferentes enfoques y perspectivas que comienzan en la segunda mitad del siglo XX, cuando N. Chomsky presenta una nueva metodología, un nuevo paradigma de la investigación lingüística: el

de la gramática generativa, expresada en el habla (ejecución); va más allá de lo superficial; determina en la estructura profunda (lengua, competencia) las verdaderas relaciones de los elementos. Incorpora el significado como componente de interpretación. Lo central es el componente sintáctico. Trata de determinar cómo se generan las oraciones a partir de transformaciones sintácticas. Chomsky hace importantes afirmaciones, entre ellas que una lengua es aquella que crean los individuos que la hablan y no el mero conocimiento de una lista de frases o palabras; también introduce el concepto de competencia lingüística.

A partir de los planteamientos de Chomsky, los avances de las corrientes lingüísticas (sociolingüística, psicolingüística, pragmática, lingüística textual y del discurso) han aportado nuevas perspectivas, orientaciones teóricas e ideológicas a lingüistas y estudiosos de la lengua en los acercamientos, descripciones, explicaciones y análisis, en varios contextos (lingüísticos y extralingüísticos) de los diferentes aspectos que caracterizan a las lenguas.

El estudio que realiza Lenkersdorf (1996) de la lengua tojolabal se basa en su estructura sintáctica y en algunas particularidades de la semántica. Como ya se explicó anteriormente, el aspecto principal que caracteriza y fundamenta este análisis es el de la intersubjetividad. En este ámbito (el sintáctico), afirma que existen dos niveles en el procedimiento intersubjetivo: el primero se refiere a dos sujetos agenciales con los verbos respectivos que se complementan mutuamente; el segundo, es un solo verbo agencial el que eslabona dos tipos de sujetos (agencial y vivencial), cuyas funciones son diferentes. Para nuestro propósito se hará referencia al primer nivel.

Si partimos de una oración (en español) como 'espero que vengas' podemos decir que su estructura como tal no existe en

tojolabal. Esta lengua excluye la subordinación: "todos somos sujetos aunque de diferentes clases. Todos nos necesitamos para que los acontecimientos se hagan realidad". (Lenkersdorf, 1996, p. 46) En tojolabal, una frase equivalente a la oración anterior sería 'yo espero, tú vienes':

Yo: sujeto agencial

Tú: sujeto agencial

Espero: verbo agencial

Vienes: verbo agencial

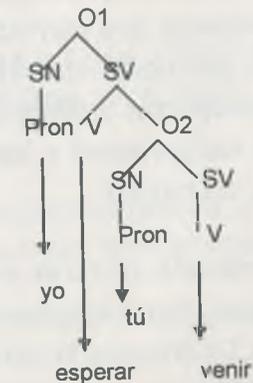
Tenemos dos sujetos agenciales (yo, tú), cada uno ejerce la acción que le corresponde y tienen dos verbos agenciales no idénticos.

En español, también podemos realizar varios niveles de análisis (según el enfoque y los componentes de la lengua que estemos abordando) A la luz de la gramática generativa – transformacional, la oración anterior tiene dos niveles de estructuración: uno aparente, superficial 'espero que vengas', en este nivel (como lo refiere Lenkersdorf, 1996) el acontecimiento se describe mediante un solo sujeto cuya acción expresa el verbo, a esto se le agrega un objeto directo. El acontecimiento se expresa en una sola frase. El otro nivel es subyacente, profundo 'yo desear, tú venir'. Estos niveles se conectan a través de transformaciones, de acuerdo con el tipo de operaciones que representan (elisión, adición, sustitución y permutación) Por medio de una de ellas o de una composición de varias, las estructuras profundas resultantes de la aplicación de las reglas de base y de inserción léxica, pasarán a ser estructuras superficiales:

Reglas de base (reescritura)



Veamos como opera en la oración anterior:



1. Se aplican las transformaciones que asignan la terminación morfológica de los verbos (afijos y concordancia).
2. Se aplica una regla que elide el pronombre sujeto de O2.
3. Se aplica una regla que inserte el 'que' anunciativo antes de la cláusula nominal.
4. Se aplica la elisión del pronombre sujeto de O.

Es importante señalar que la frase 'posible' en la lengua tojolabal, coincide con la estructura profunda de la oración en español (no compatible en la estructura superficial), por lo que se puede afirmar que un análisis generativista, con su enfoque mentalista (se

basa en el conocimiento que los hablantes poseen de su lengua) permite un acercamiento entre las estructuras sintácticas de ambas lenguas,

Con relación a lo anterior, la lingüística ha alcanzado niveles de análisis más complejos que permiten descifrar en la estructura de una lengua, en comunión con elementos extralingüísticos, particularidades, semejanzas y diferencias con otras lenguas, así como la visión que las personas y las sociedades tienen de sus procesos sociales y del mundo.

La teoría chomskiana, como se refirió anteriormente, elabora una teoría de la lengua, intenta explicar cómo hace el hablante para construir una oración. Da énfasis a la competencia y no a la actuación. En consecuencia, los filósofos del lenguaje Austin y Searle comienzan a ocuparse de la actuación y desarrollan una teoría de los actos de habla. Sus planteamientos conducen al desarrollo de la pragmática, disciplina que se encarga del aspecto funcional del lenguaje. Las afirmaciones de Austin (1971) causan gran impacto en la teoría del significado: el valor de un enunciado estaba codificado en la estructura gramatical; cualquier usuario de la lengua era capaz de reconocer en el enunciado, no solo su contenido o idea, sino lo que el emisor esperaba de él. Asimismo, se hace una revisión acerca del concepto de comunicación: más que un proceso se considera una actividad social, interaccional, que está destinada a la interinfluencia. Posteriormente, Searle (1980) desarrolló estas investigaciones y propone una taxonomía de los actos de habla basada en tres criterios:

- el punto ilocucionario: propósito del emisor al manifestar un acto de habla.

- dirección de adecuación: correspondencia entre el mundo y la palabra.
- condiciones de sinceridad : estados psicológicos expresados en el acto.

A partir de estos principios, Searle (1980) distingue cinco actos ilocucionarios: representativos, directivos, de compromisos, expresivos y declarativos.

Sobre la base de estos planteamientos, el análisis pragmático del enunciado 'espero que vengas' sería el siguiente:

- Punto ilocucionario: intentar que el receptor haga algo.
- Condiciones de adecuación:
- Modo de logro: actitud de igualdad o de minusvalía.
- La acción debe ser futura.
- El emisor supone que el receptor está en la capacidad de realizar lo que le pide.
- Lo que se pide que el receptor haga no es algo obvio que éste deba hacer.
- El emisor debe necesitar que el receptor haga lo que le pide.
- Condiciones de sinceridad: la volición, baja intensidad.

Este análisis no muestra una visión de mundo, pero sí refiere situaciones concretas donde interactúan elementos lingüísticos y extralingüísticos.

Si analizamos pragmáticamente este enunciado desde la perspectiva tojolabal, se diría que la intersubjetividad, como en todos los aspectos, se hace presente; ambos actos de habla (esperar y venir) están complementados, uno no se puede consolidar sin el otro, ambos son fundamentales para sus realizaciones: "formamos una comunidad de iguales en tanto todos somos iguales" (Lenkersdorf, 1996, p. 78)

Si seguimos la evolución de las ideas lingüísticas, Halliday (1986) se hace presente al elaborar una teoría de las relaciones entre el texto y el contexto. Al respecto, necesitaba:

- una unidad mayor que la oración (el texto).
- Una unidad contextualizada: para explicar cómo se construye una oración se debe partir del contexto.

Este autor llega a conclusiones como:

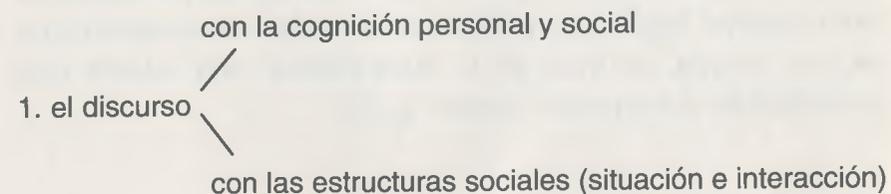
- la variabilidad social se refleja en la variabilidad lingüística.
- el lenguaje está determinado por lo social.
- la sociedad crea el lenguaje.
- el lenguaje es una semiótica social.

De esta manera, lenguaje (texto) y sociedad (contexto) son interdependientes; lenguaje y sociedad se crean mutuamente.

Estos planteamientos coinciden con la visión presentada por Lenkersdorf (1996) acerca de la relación entre lenguaje y sociedad:

"las estructuras lingüísticas y sociales están vinculadas entre sí, y no son independientes las unas de las otras, ya que las marcadas diferencias lingüísticas implican también diferencias de perspectivas y de conductas". (p. 67).

Con referencia a lo anterior, es innegable el grado de complejidad que han adquirido las sociedades actuales (indoeuropeas o no) en sus estructuras y relaciones. Esta complejidad se traslada a las estructuras, funcionamientos y usos de sus lenguas; por lo que lingüistas, antropólogos, psicólogos, sociólogos, etc., realizan diversas investigaciones en relación con el lenguaje. Estos estudios interdisciplinarios han ampliado los enfoques y los campos de análisis lingüístico; asimismo, se han elaborado teorías que conllevan a un mayor conocimiento y comprensión de las lenguas. Al respecto, Van Dijk (1999) replantea el objeto de la lingüística y su unidad de análisis (el discurso). Elabora una teoría de la lingüística del discurso. Por una parte, explica cómo se hace un texto a partir de tres tipos de conocimientos: de la lengua, del mundo y del contexto. Por la otra, establece el objeto del análisis del discurso, que se resume en estudiar: "las complejas relaciones entre la ideología y el discurso" (p. 9) Por lo que establece un triángulo entre los conceptos de 'Cognición, Sociedad y Discurso'. En este sentido, reformula conceptos psicolingüistas, sociales y discursivos que se integran en una estructura teórica; en consecuencia, establece relaciones entre:



2. la cognición — con el discurso y la sociedad.
3. la estructura social — con las estructuras del discurso.

De esta manera, Van Dijk (1999) enfatiza en la manera en que “la ideología moldea el texto y la conversación e inversamente, cómo la misma se forma, adquiere o cambia por medio del discurso y la conversación” (p.10)

En este nivel de análisis, Van Dijk (1999) afirma que: “el discurso permite que los actores sociales formulen conclusiones generales basadas en varias experiencias y observaciones, pueden describir acontecimientos pasados y futuros; pueden describir acciones y creencias en cualquier nivel de especificidad y generalidad” (p.245); y lo más importante, permite formular “explícitamente creencias ideológicas de manera directa” (p. 245) En otras palabras, el análisis del discurso permite estudiar la visión de mundo de los grupos sociales; reúne aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales del texto y la conversación en contexto.

Para concluir, nos referiremos a un planteamiento general de Lenkersdorf (1996): «las lenguas nos hacen captar las distintas cosmovisiones de culturas diferentes» (p. 13) Cada cultura tiene su forma particular de ver y nombrar el mundo, de la misma manera interpreta y codifica su realidad a través de su lengua. Ésta, a su vez, es analizada también de manera particular. Al respecto, Adrián (2002) afirma que «el problema planteado no tiene carácter lingüístico, pues no se trata de la aceptación o no de una lengua, se trata de la incapacidad para admitir una pluralidad de visiones del mundo» (p.26).

Referencias:

- Adrián, T. (2002). La lengua: una vía para acercarse a la cosmovisión de un pueblo. **Tópica Extensa**. Caracas: UPEL – Vicerrectorado de Extensión.
- Austin, J. (1971). **Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras**. Buenos Aires: Piados.
- Bourne, Ekstrand y Dominowski (1975). **Psicología del pensamiento**. México: Trillas.
- Halliday, M.A.K. (1986). **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lenkersdorf, C. (1996). **Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales**. México: Siglo XXI.
- Searle, J. (1980). **Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje**. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Van Dijk (1999). **Ideología. Un enfoque multidisciplinario**. España: Gedisa.

Colaboradores de la Revista Letras

Godsuno Chela-Flores. Coordinador de la Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje (LUZ). Editor – Jefe de **LINGUA AMERICANA**. Catedrático invitado permanente de Lingüística Iberoamericana de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Investigador invitado del CILLAB (UPEL). Miembro correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Vicepresidente de la International Society of Phonetic Sciences (1983-1987) y Fellow de la misma desde 1982. Sus líneas de investigación son: Teoría fonológica. Fonología polisistémica del español del Caribe. Dialectología.

Stella Serrano de Moreno. Docente e Investigadora de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes-Venezuela. Magíster en Educación, Mención Lectura y Escritura (Universidad de Los Andes) y Candidata a Doctor del Doctorado en Educación de esta misma Universidad. Autora de libros y de varios artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, relacionados especialmente con la lengua escrita, su enseñanza y su evaluación.

César Villegas. Profesor en la especialidad de Lengua Materna (IPC), Maestría en Lingüística (IPC). Cursa estudios de doctorado en la Universidad de Valladolid, España. Investigador del CILLAB, miembro del Proyecto de Promoción al Investigador (PPI). Se ha desempeñado como Coordinador de la Revista LETRAS y de la Maestría y Especialización en Lectura y Escritura. Tiene un importante número de participaciones en eventos especializados y de artículos publicados.

Marcela Cordero de Villaroel. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica y Magíster en Lingüística Aplicada, Universidad Católica de Valparaíso, Chile. En esta misma Universidad se desempeña como colaboradora en el Proyecto de Investigación Fondecyt N° 1990752, cuya finalidad es elaborar un perfil de la competencia de los escolares chilenos en textos narrativos y argumentativos a nivel discursivo y estratégico. Se desempeña como Profesora de Lenguaje y Comunicación en un Colegio Subvencionado de Viña del Mar y como Profesora de Morfosintaxis en un Instituto Profesional de Valparaíso

Luis Felipe Oquendo Prieto. Licenciado en Letras Hispánicas, Universidad del Zulia. Magíster en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje, Universidad del Zulia. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Central de Venezuela. Profesor Titular de la Universidad del Zulia. Cátedras: Fonética y Fonología, Morfosintaxis, Sociolingüística y Tipología. Profesor de la Maestría de Lingüística de la Universidad del Zulia y del Doctorado en Lingüística de la Universidad de los Andes. Ha publicado dos poemarios y artículos en las revistas: de Literatura Hispanoamericanas, *Pértica*, *CLAVE*, *Boletín de Lingüística*. Oquendo@cantv.net

Mariela Esther Chavier Romero. Licenciada en Letras, Mención Lengua y Literatura con Formación Docente, Universidad del Zulia. Magíster en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje, Universidad del Zulia. Profesora Asociada de la Universidad del Zulia. Asidua ponente en eventos académicos como ENDIL y ALFAL.

Alí Rondón. Profesor de pre y post grado en el Instituto Pedagógico de Caracas de donde es graduado en Idiomas Modernos (Inglés). Colaborador en diversas publicaciones del país, en especial como

reseñista vinculado activamente a distintos medios de comunicación social.

Luislis Morales Galindo. Profesora egresada del Instituto Pedagógico de Maracay. Magíster en Literatura Latinoamericana, Instituto Pedagógico de Caracas. Se desempeña como profesora a tiempo completo en el Departamento de Castellano, Literatura y Latín (UPEL-IPC). Se mueve entre diversos intereses afines al arte y a la educación. Como investigadora, vinculada al Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello», demuestra preocupación por temas como las relaciones entre la poesía y las patologías psiquiátricas, los talleres literarios y la enseñanza de la literatura. Varios de sus textos poéticos han sido publicados en revistas culturales y se desempeña en las artes escénicas como narradora oral.

Nileyda C. Mendoza de Cabrera. Profesora en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Coautora de texto de Literatura para Media Diversificada y Profesional. Investigadora asistente en el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello» (CILLAB). Actualmente cursa estudios de Maestría en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL).

Normas para la Publicación

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

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Debe contener información sobre: a) título del artículo; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en 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. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.
4. Deben enviarse diskette, original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más tres para la 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 un parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.
6. En lo que respecta a las citas, debe seguirse **estrictamente** el sistema de la APA.
7. El proceso de arbitraje contempla que (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 sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede durar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3 ½ en programas compatibles con Word for Window 3.0 (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En esta versión, no debe haber ningún tipo de errores (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, negritas,

- cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones ni sangrías, evitar mayúsculas continuas y centrados, sin espacios dobles ni interlineados especiales. La Coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.
9. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar separados del texto y numerados. En el desarrollo debe especificarse el lugar donde deben aparecer (por ejemplo, aquí gráfico 1).
 10. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (04) meses más.
 11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación se limitará a enviar al autor los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo. No se devolverán originales.

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