



75

LETRAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y
LITERARIAS “ANDRÉS BELLO”

CARACAS-VENEZUELA
LETRAS, Vol. 49, N° 75

ISSN: 0459-1283



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector	Luis Marín
Vicerrector de Docencia	Francia Celis
Vicerrector de Investigación y Postgrado	Pablo Ríos
Vicerrector de Extensión	Moraima Esteves
Secretaria	Rosa Olinda Suárez

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director	Pablo Ojeda
Subdirector de Docencia	Alix Agudelo
Subdirector de Investigación y Postgrado (e)	Pablo Ríos
Subdirector de Extensión	Hernán Hernández
Secretario	Juan Acosta Bool
Coordinador General de Investigación	Rolando Valbuena

**INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS
Y LITERARIAS “ANDRÉS BELLO”**

Consejo Técnico:

Director: César A. Villegas Santana
Subdirectora: Anneris Pérez de Pérez

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística: Minelia Villalba de Ledezma
Área de Literatura: Elizabeth Sosa
Área Pedagogía de la Lengua y la Literatura: Sergio Serrón

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia: Dulce Santamaría
Sección de Extensión: Dulce Santamaría
Sección de Promoción y Difusión: María Elena Díaz

Investigadores: Thays Adrián, Luis Álvarez, Clara Canario, Miren de Tejada Lagonell, Sabrina Delgado, María Elena Díaz, Rosa Figueroa, Lucía Fraca de Barrera, Norma González de Zambrano, Einar Goyo, Claudia Jaimes, Rita Jáimez, Élide León, Roberto Limongi, Yolibeth Machado Key, Álvaro Martín Navarro, Luislis Morales, Diana Nivia, Anneris Pérez de Pérez, Fanny Ramírez, Rafael Rondón Narváez, José Sánchez Barón, Dulce Santamaría, Sergio Serrón, Angélica Silva, José Rafael Simón, Elizabeth Sosa, Anyomar Velazco, Minelia Villalba de Ledezma, César Villegas

Personal de secretaría: Carmen Rojas
Odalis Mata

Asistente de biblioteca: Francisco Urbina

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 Y REGISTRADA** en: -Ulrich' s International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts, Clearinghouse on Languages and Linguistics (ERIC), LATINDEX, CLASE, IRESIE, el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del FONACIT (1999000210), Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT y SCIELO.
- **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.
- **Depósito legal:** pp. 195202DF47
ISSN: 0459-1283
- Es una publicación cofinanciada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) y por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (FONDEIN) de la UPEL
- Edición: dos números al año.
- PVP: Bs. 15.000,00
- Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarias y pedagógicas.
- **LETRAS** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.
- Correspondencia:
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
(IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela
- Correo electrónico: letras-ivillab@cantv.net

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Impreso en Venezuela por: Litografía Metrotip

Arte Final: Profa. Anneris Pérez de Pérez
T.S.U. Carmen Rojas

LETRAS, Vol. 49, N° 75

(ISSN 049-1283)

Director: César A. Villegas Santana (valladolid@cantv.net)

Coordinadora: Anneris Pérez de Pérez (annerisgricel@hotmail.com)

Correspondencia y canje: Odalis Mata (letras-ivillab@cantv.net)

Consejo de arbitraje: Yajaira Palencia (UPEL-IPC), Norma González de Zambrano (UPEL-IPC), Thays Adrián (UPEL-IPC), José Simón Pérez (UPEL-IPC), Raúl Millán (UPEL-IPC), Luis Álvarez (UPEL-IPC), Álvaro Martín Navarro (UPEL-IPC), Luislis Morales (UPEL-IPC), , Fernando Azpúrua (UPEL-IPC), Anneris de Pérez (UPEL-IPC), , Francisca Fumero (UPEL-IP de Maracay), Martha Shiro (UCV-Instituto de Filología “Andrés Bello”), Edith Pérez Sisto (USB), Luis Barrera Linares (USB), Liduvina Carrera (UCAB) Francisco José Bolet (IUT Federico Rivero Palacios).

Consejo editorial: Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC), César Villegas (UPEL-IPC), Élide León (UPEL-IPC), Fanny Ramírez (UPEL-IPC), José Simón (UPEL-IPC), Lucía Fraca de Barrera (UPEL-IPC), Luis Álvarez (UPEL-IPC), Luislis Morales (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL-IPC), Miren de Tejada (UPEL-Sede Rectoral), Rita Jáimez (UPEL-IPC), Sergio Serrón (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL-Maracay), Rudy Mostacero (UPEL-Maturín), Marlene Arteaga (IP. “Siso Martínez”), Ebelio Espínola (UPEL-Barquisimeto), Gregory Zambrano (ULA), Mariela Díaz (UDO), Godsuno Chela-Flores (LUZ), Luis Barrera Linares (USB), Iraida Sánchez (UCAB), Juan Francisco García (UNEG), Marisol García (ULA), Diana Castro (USB), Gregorio Valera Villegas (USR), Elba Bruno de Castelli (UCV), María Nélida Pérez (USB), Francisco Freitas (ULA), Juan Pascual Gay (Univ. Aut. del Edo. de Morelos – Chile), Gloria Balcarcel (Univ. de Bucaramanga – Colombia), Cleide Emilia Faye (Univ. Federal de Sergype-Brasil).

Director artístico: Luis Domínguez Salazar. Artista Plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional, creador de la Portada de la revista Letras.

Traducción: Élide León (inglés), Rafael Monges (Francés), Celia Guido (Portugués), Luis Álvarez (Italiano), Diana Castro de Sasso (Alemán), Renate Maragno (Alemán), Ana Isabel Bruda (Alemán) y Gabriel Dorta (Alemán).

TABLA DE CONTENIDO

La distinción puro/impuro en “La sunamita” y “Sombra entre sombras”, de Inés Arredondo.....	13
Angélica Tornero Salinas	
Las memorias como pretexto de la autobiografía, o cómo se (re)crea un escritor latinoamericano.....	47
Gladys Madriz	
Sor Juana Inés de la Cruz y la importancia del acto de saber.....	81
Leisie Montiel Spluga - Johann Pirela Morillo	
Estrategias pragmático-discursivas y criterios epistemológicos en libros de lectura para primer grado.....	111
Josefa Pérez Terán – Luis Barrera Linares	
Mujer, infancia y autobiografía en “ <i>Cuadernos de Infancia</i> ” de Norah Lange.....	145
Yildret Rodríguez Ávila	
Canon y representación de lo real en la narrativa breve de Laura Antillano	165
Douglas Bohórquez	
El proceso de la composición escrita a través del uso del computador como recurso didáctico.....	189
Francisca Fumero	
Consideraciones sobre el arquetipo en la novela : <i>El combate de Ednodio Quintero</i>	211
Dulce Santamaría	
Reseñas:	
* El niño malo cuenta hasta cien y se retira	233
José Rafael Simón	
* Los tres usos del cuchillo: sobre la naturaleza y la función del drama	237
Alí E. Rondón	
Autores.....	239
Índices previos 2005 (70 y 71), 2006 (72 y 73) y 2007 (74).....	245
Normas para la publicación.....	251
Normas para los árbitros.....	285

TABLE OF CONTENT

The pure/impure distinction in “La sunamita” and “Sombra entre sombras”, of Inés Arredondo.....	13
Angélica Tornero Salinas	
Memoirs as an excuse for the autobiography, or how a latinamerican writer (re)creates himself.....	47
Gladys Madriz	
Sor Juana Ines de la Cruz and the importance of the act of knowing.....	81
Leisie Montiel Spluga – Johann Pirela Morillo	
Pragmatic-discursive strategies and epistemological criteria in books for first grade.....	111
Josefa Pérez Terán – Luis Barrera Linares	
Woman, childhood and autobiography in Norah Lange’s “Cuadernos de infancia”.....	145
Yildred Rodríguez Ávila	
Canon and representation of what is real in Laura Antillano’s short narrative.....	165
Douglas Bohórquez	
The process of written composition through the use of computers as didactic resources.....	189
Francisca Fumero	
Remarks on the archetype in Ednodio Quintero’s novel <i>el combate</i>	211
Dulce Santamaría	
Reviews:	233
* El niño malo cuenta hasta cien y se retira	
José Rafael Simón	
* Los tres usos del cuchillo: sobre la naturaleza y la función del drama	237
Alí E. Rondón	
Authors.....	239
Previous 2005 (Letras 70 y 71), 2006 (Letras 72 and 73) and 2007 (Letras 74).....	245
Guidelines for contributors.....	257
Guide for referees.....	287

INDEX

La distinction pur / impur dans « <i>La Sunamita</i> » et « <i>Sombra entre sombras</i> » (Ombre parmi les ombres).....	13
Angélica Tornero Salinas	
Les mémoires comme prétextes de l'autobiographie, ou comment un écrivain latino-américain se (ré)crée – t – il.....	47
Gladys Madriz	
Sœur Juana Inés de la Cruz et l'importance de l'acte du savoir.....	81
Leisie Montiel Spluga – Johann Pirela Morillo	
Stratégies pragmatiques discursives et critères épistémologiques dans des livre de lecture pour 1 ^{er} degré (primaire vénézuélien).....	111
Josefa Pérez Terán – Luis Barrera Linares	
Femme, enfance et autobiographie dans “cuadernos de infancia” (<i>cahier d'enfance</i>) de Nora Lange.....	145
Yildred Rodríguez Ávila	
Canon y representación de lo real en la narrativa breve de Laura Antillano.....	165
Douglas Bohórquez	
Le processus de la rédaction à travers l'usage de l'ordinateur comme recours didactique.....	189
Francisca Fumero	
Considerations de l'archetype dans le roman « <i>el combate</i> » (<i>le combat</i>) <i>d'Ednadio Quintero</i>	211
Dulce Santamaría	
Notice bibliographique :	
* El niño malo cuenta hasta cien y se retira	233
José Rafael Simón	
* Los tres usos del cuchillo: sobre la naturaleza y la función del drama	237
Alí E. Rondón	
Auteurs.....	239
Index préalable 2005 (Letras 70 e 71), 2006 (Letras 72 e 73) y 2007 (74).....	245
Règlement pour publier dans la revue “Letras”.....	263
Règlement pour les arbitres.....	289

CONTENUTI

La distinzione <i>puro/impuro</i> ne “la sunamita” e “ombra tra ombre” di Inés Arredondo.....	13
Angélica Tornero Salinas	
Le memorie come pretesto dell’ autobiografia, o come si ricrea uno scrittore latinoamericano.....	47
Gladys Madriz	
Sor Juana Inés de la Cruz l’importanza del atto del sapere.....	81
Leisie Montiel Spluga – Johann Pirela Morillo	
Strategie prammatiche e discorsive e le regole epistemologiche nei libri di lettura per la prima elementare.....	111
Josefa Pérez Terán – Luis Barrera Linares	
Donna, infanzia ed autobiografia in “cuadernos de infancia”, di Norah Lange.....	145
Yildred Rodríguez Ávila	
Canon y representación de lo real en la narrativa breve de Laura Antillano.....	165
Douglas Bohórquez	
Il processo della composizione scritta attraverso l’uso del computer come risorsa didattica.....	189
Francisca Fumero	
Considerazioni sull’archetipo nel romanzo: “ <i>el combate</i> ”, di Ednodio Quintero.....	211
Dulce Santamaría	
Recensión	
* El niño malo cuenta hasta cien y se retira	233
José Rafael Simón	
* Los tres usos del cuchillo: sobre la naturaleza y la función del drama	237
Alí E. Rondón	
Autori.....	239
Indici dei numeri precedente 2005 (<i>Letras</i> 70 e 71) , 2006 (<i>Letras</i> 72 e 73) y 2007 (74).....	245
Norme per la pubblicazione.....	269
Norme per i giudici.....	291

ÍNDICE

A distinção puro/impuro em La sunamita e Sombra entre sombras, de Inés Arredondo.....	13
Angélica Tornero Salinas	
Soror Juana Inés de la Cruz e a importância do acto de saber.....	81
Leisie Montiel Spluga – Johann Pirela Morillo	
Estratégias pragmático-discursivas e critérios epistemológicos em livros de leitura para o primeiro ano.....	111
Josefa Pérez Terán – Luis Barrera Linares	
Mulher, infância e autobiografia em <i>Cuadernos de infancia</i> , de Norah Lange.....	145
Yildred Rodríguez Ávila	
Canon y representación de lo real en la narrativa breve de Laura Antillano.....	165
Douglas Bohórquez	
O processo da composição escrita através do uso do computador como recurso didáctico.....	189
Francisca Fumero	
Considerações sobre o arquétipo no romance <i>El combate</i> , de Ednodio Quintero.....	211
Dulce Santamaría	
Recensão crítica	
* El niño malo cuenta hasta cien y se retira	233
José Rafael Simón	
* Los tres usos del cuchillo: sobre la naturaleza y la función del drama	237
Alí E. Rondón	
Autores.....	239
Índices de números prévios 2005 (Letras 70 e 71), 2006 (Letras 72 e 73) y 2007 (74).....	245
Normas de publicação.....	275
Normas para consultores.....	293

INHALTSVERZEICHNIS

Der unterschied zwischen rein/unrein in "La Sunamita" und "Sombra entre Sombras" von Inés Arredondo.....	13
Angélica Tornero Salinas	
Die memoiren als vorwand der autobiographie, oder wie sich ein lateinamerikanischer schriftsteller (neu) erschafft.....	47
Gladys Madriz	
Sor Juana Inés de la Cruz und die bedeutung des aktes vom wissen.....	81
Leisie Montiel Spluga - Johann Pirela Morillo	
Pragmatisch-diskursive strategien und epistemologische kriterien in lesebüchern für die 1. Klasse.....	111
Josefa Pérez Terán – Luis Barrera Linares	
Frau, kindheit und autobiographie in <i>Cuadernos de infancia</i> von Norah Lange.....	145
Yildret Rodríguez Ávila	
Kanon und darstellung der wirklichkeit in Laura Antillanos kurzgeschichten.....	165
Douglas Bohórquez	
Der computer als didaktisches hilfsmittel beim aufsatzschreiben.....	189
Francisca Fumero	
<i>Der archetypus im roman : überlegungen zu El combate</i> , von Ednodio Quintero.....	211
Dulce Santamaría	
Resensionen	
* El niño malo cuenta hasta cien y se retira	233
José Rafael Simón	
* Los tres usos del cuchillo: sobre la naturaleza y la función del drama	237
Alí E. Rondón	
Autoren.....	239
Bereits erschienen 2005 (<i>Letras</i> 70 und 71), 2006 (<i>Letras</i> 72 und 73) und 2007 (74).....	245
Vorschriften für die veröffentlichung.....	281
Vorschriften für die gutachter.....	295

LA DISTINCIÓN PURO/IMPURO EN “LA SUNAMITA” Y “SOMBRA ENTRE SOMBRAS”, DE INÉS ARREDONDO

Angélica Tornero Salinas

(Universidad Autónoma del Estado de Morelos – México)

atorneros@prodygy.net.mx

Resumen

En este análisis se exploran dos formas de comprensión del problema del mal en los cuentos “La Sunamita” y “Sombra entre sombras”, de Inés Arredondo. El supuesto que guía esta exploración es que la distinción de los símbolos puro/impuro organiza el discurso de estos cuentos y estructura el sentido de culpa/pecado, bien/mal, que tienen un grado mayor de abstracción. Esta distinción permite a la autora indagar más allá de los metarrelatos modernos; profundizar en el sentido del bien y el mal de una época y situación específicas. Además de acudir al simbolismo para poner en tensión las dicotomías señaladas, Arredondo recurre a expresiones metafóricas para relacionar discursos culturales y cuestionar los valores. Esta misma organización discursiva permite al lector comprender el tema en su complejidad. Para realizar este estudio se acude a conceptos de la narratología y a desarrollos de la hermenéutica.

Palabras clave: símbolo, metáfora, pureza, el mal en la literatura.

Recepción: 02-05-2006 Evaluación: 26-02-2007 Recepción de la versión definitiva: 01-03-2007

THE PURE/IMPURE DISTINCTION IN “LA SUNAMITA” AND “SOMBRA ENTRE SOMBRAS”, OF INÉS ARREDONDO

Abstract

In this analysis two ways of understanding the problem of evil in Inés Arredondo's short stories “La Sunamita” and “Sombra entre sombras” are explored. The assumption that leads this exploration is that the distinction between the symbols pure/impure organizes the discourse of the stories and structures the sense of guilt/sin and good/evil with a higher degree of abstraction. This distinction allows the author to search beyond the modern meta-stories and go deep further into the sense of good and evil of a specific time and situation. Besides appealing to symbolism to foreground the tension between the above dichotomies, Arredondo makes use of metaphoric expressions in order to relate cultural discourses and also to question values. The same discursive organization allows the reader to understand the theme within its complexity. In order to develop this study, concepts from narratology and developments in hermeneutics have been employed.

Key words: symbol, metaphor, pureness, evil in literature.

LA DISTINCTION PUR / IMPUR DANS « LA SUNAMITA » ET « SOMBRA ENTRE SOMBRAS » (OMBRE PARMIS LES OMBRES)

Résumé

Dans cette analyse, on étudie deux façons de comprendre le problème du mal dans les contes « *La Sunamita* » et « *Sombra entre las sombras* » (*Ombre parmi les ombres*) d'Inés Arredondo. L'hypothèse guidant cette étude c'est que la distinction des symboles pur / impur organise le discours de ces contes et structure le sens de faute / péché, bien / mal qui ont un plus grand degré d'abstraction. Cette distinction permet à l'auteure de faire une recherche au-delà des métarécits modernes, d'approfondir dans le sens du bien et du mal d'une époque selon la situation. En plus de faire appel au symbolisme pour mettre en évidence la tension existante entre les dichotomies signalées ci-dessus, Arredondo se sert des expressions métaphoriques pour rapporter des discours culturels et pour remettre en question les valeurs. Cette organisation discursive permet au lecteur de comprendre le thème dans sa complexité. Pour faire cette étude, on s'est servi des concepts de la narratologie et des développements de l'herméneutique.

Mots clés : Symbole, métaphore, pureté, le mal dans la littérature.

LA DISTINZIONE PURO/IMPURO NE “LA SUNAMITA” E “OMBRA TRA OMBRE” DI INÉS ARREDONDO

Riassunto

In quest'analisi si studiano due forme di comprensione del problema del male nei racconti “La sunamita” e “Ombra tra ombre”, di Inés Arredondo. L'ipotesi che conduce questa indagine è il pensare che la distinzione tra i simboli *puro/impuro* organizza il discorso di questi racconti e ordina il senso *colpa/peccato, bene/male*, che possiedono un grado maggiore di astrazione. Con questa distinzione, l'autrice si permette di studiare aldilà dei metaromanzi moderni, di approfondire nel senso del bene e del male in un'era e una situazione specifiche. Oltre ad usare il simbolismo per mettere in collegamento le dicotomie sopraccitate, Arredondo usa espressioni metaforiche per relazionare discorsi culturali e mettere in discussione i valori di tali discorsi. Questa stessa organizzazione discorsiva permette al lettore, di capire il tema nella sua complessità. Per arrivare a questo studio si usano i concetti della narratologia e degli sviluppi dell'ermeneutica.

Parole chiavi: Simbolo, metafora, purezza, il male nella letteratura.

A DISTINÇÃO PURO/IMPURO EM LA SUNAMITA E SOMBRA ENTRE SOMBRA, DE INÉS ARREDONDO

Resumo

Nesta análise exploram-se duas formas de compreensão do problema do mal nos contos La sunamita e Sombra entre sombras, de Inés Arredondo. O pressuposto que guia esta exploração é que a distinção dos símbolos puro/impuro organiza o discurso destes contos e estrutura o sentido de culpa/pecado, bem/mal, que têm um grau maior de abstracção. Esta distinção permite à autora indagar mais além dos meta-relatos modernos e aprofundar no sentido do bem e do mal de uma época e situação específicas. Para além de acudir ao simbolismo para pôr em tensão as dicotomias assinaladas, Arredondo recorre a expressões metafóricas para relacionar discursos culturais e questionar valores. Esta mesma organização discursiva permite ao leitor compreender o tema na sua complexidade. Para realizar este estudo acode-se a conceitos da narratologia e a desenvolvimentos da hermenêutica.

Palavras-chave: símbolo, metáfora, pureza, o mal na literatura.

**DER UNTERSCHIED ZWISCHEN REIN/UNREIN IN “LA SUNAMITA”
UND “SOMBRA ENTRE SOMBRAS” VON INÉS ARREDONDO**

Zusammenfassung

Der vorliegende Aufsatz untersucht, wie das Böse in den Erzählungen „La Sunamita“ und „Sombra entre sombras“, von Inés Arredondo, auf zweierlei Weise verstanden wird. Es wird davon ausgegangen, dass der Unterschied zwischen rein/unrein den Diskurs dieser Erzählungen gestaltet und die Bedeutung von Schuld/Sünde und Gute/Böse aufbaut. Dieser Unterschied erlaubt der Autorin, über die moderne Metaerzählung hinauszugehen und in die für einen bestimmten Zeitraum charakteristische Deutung von Gut und Böse einzudringen. Arredondo greift sowohl auf den Symbolismus zurück, um die gezeigte Dichotomie zu betonen, als auch auf metaphorische Ausdrücke, um kulturelle Diskurse aufeinander zu beziehen und Werte zu hinterfragen. Diese Diskursorganisation erlaubt es dem Leser, die Komplexität des Themas zu verstehen. Die Untersuchung greift Begriffe der Erzähltechnik und der Hermeneutik auf.

Schlüsselwörter: Symbol, Metapher, Reinheit, das Böse in der Literatur.

**LA DISTINCIÓN PURO/IMPURO EN “LA SUNAMITA” Y
“SOMBRA ENTRE SOMBRAS”, DE INÉS ARREDONDO**

Angélica Tornero Salinas

Introducción

Voces inquietantes pueblan los cuentos de Inés Arredondo (Sinaloa, México, 1928-1983), voces que han dejado atrás atavismos relacionados con pensamientos, acciones y sentimientos propios del género, ontologizados por siglos al margen de lo que hayan significado y a lo que hayan conducido en los diferentes momentos históricos. Estas voces —femeninas y masculinas— se empeñan en descubrir su espaciotiempo y su alteridad a partir de la experiencia ambigua de existir. Arredondo logra, con excelente prosa y maestría literaria, un fino tejido narrativo en el que la vida cotidiana de habitantes de pueblos y ciudades pequeños acontece con la desarmonía provocada por situaciones insólitas, provenientes del descubrimiento del lado poco visible, del oculto lado ignoto que nos habita indefectiblemente.

La autora explora estos sitios abstrusos del ser humano mediante la desarticulación de los metarrelatos (Lyotard, 1989)¹ moral y religioso con los que se formó durante sus años de infancia y juventud. Si bien son varios los temas que atraviesan su narrativa: maternidad, erotismo, abandono, locura, entre otros, una constante atraviesa su obra: poner en evidencia las contradicciones de un sistema de valores dado, con la introducción del problema fundamental del mal, en concordancia con la línea central de pensamiento que va de Nietzsche a Georges Bataille.²

1 “Por metarrelato o gran relato, entiendo precisamente las narraciones que tienen función legitimante o legitimatoria” (Lyotard, 1989:31).

2 La autora leyó asiduamente a estos autores. Realizó una tesis de maestría sobre la obra del escritor mexicano Jorge Cuesta, a partir de algunas nociones de Nietzsche (Arredondo, 2002).

De manera análoga a como lo hicieron estos autores, el problema del mal desarticula en los cuentos la simbólica tradicional. En este sentido, no es un tópico más erigido sobre constructos dados, sino una estrategia poética que conduce al conocimiento y autoconocimiento.

La configuración³ de este modo de ser malo o de estar en el mal es compleja. De un cuento a otro se observan diferencias en la perspectiva de la narrador/a, la manera de construir el espaciotiempo y la imagen (Pimentel, 1998) de los personajes, en función de tensar los polos de las distinciones y resolver las tensiones de determinada manera.

En este trabajo analizaremos cómo se configura y refigura el problema del mal en “La Sunamita”, del libro *Río subterráneo*, y “Sombra entre sombras”, de *Los espejos* (Arredondo, 2002), a partir de la distinción puro/impuro. El supuesto es que esta distinción organiza el discurso de los cuentos mencionados y estructura las ideas de culpa y pecado, bien y mal, que tienen un grado mayor de abstracción, y son refiguradas por el lector, aún cuando literalmente no se mencionen —o se haga escasa mención— en el texto. Esta distinción, tomada como base, permitirá ir refigurando desde el sentido original del mal hasta el más complejo, en un movimiento de espiral ascendente.

Para realizar este estudio se echa mano por un lado, de algunos conceptos de la narratología y, por otro, de los desarrollos de la hermenéutica. En cuanto a la propuesta narratológica, se toma como punto de partida la aproximación modal, en términos de diversos procedimientos de “regulación de la información narrativa” (Génette, 1998:30). De esta propuesta se rescatan conceptos relacionados con la construcción del espaciotiempo y las voces

³ Se emplean las ideas desarrolladas por Paul Ricoeur, como se explica más adelante (Ricoeur, 2000).

narrativas.⁴ Desde la perspectiva de la hermenéutica se añade a lo anterior el paso de —lo que en términos de Ricoeur (2000) se denomina— la Mimesis I a la II y el de la Mimesis III a la II. De esta propuesta se subraya aquí la idea de que el texto se configura (mimesis II) y refigura (mimesis III) desde la experiencia humana del tiempo, como texto narrado. La experiencia de la lectura completa el acto que posibilita la redescrición del mundo (Ricoeur, 1980). Así, el análisis no se limita a la inmanencia textual; la significación sucede en la interpretación que los lectores hacen del texto.

También de Ricoeur (2000) se retoma la importancia de la exploración de los símbolos y las metáforas en los textos literarios —constitutivos de “lo narrado”—. Para el filósofo francés el lenguaje poético, que echa mano de símbolos y metáforas, contribuye a la redescrición de lo real, realizada en el acto de lectura (Ricoeur, 2000). Pero hay algo más, el rodeo por los símbolos de la cultura cuestiona el estatuto general de la comprensión del sí. Ricoeur tomó distancia de una conciencia de sí inmediata y defendió la necesidad del desvío por los símbolos y las obras desplegadas en el mundo de la cultura (Ricoeur, 1995:35-36).

En esta lectura se alterna entre una interpretación, obviamente, personal y la exploración de recursos discursivos que pueden conducir a un lector diferente de mí a una interpretación semejante.

En el inciso a continuación se anotan algunos rasgos autobiográficos y contextuales de la autora, con la finalidad de ofrecer al lector datos pertinentes que contribuyan a apoyar esta interpretación. En un tercer apartado se exploran los textos y, por último, se incluyen reflexiones derivadas de los argumentos manejados a lo largo del análisis.

4 “Texto de personajes y texto de narrador” (Génette, 1998:31).

Valores iniciales

Inés Arredondo creció en el seno de una familia mexicana católica de la primera mitad del siglo XX. Durante esta época la educación religiosa no sólo se propagó en la modalidad informal, a través de la convivencia social y comunitaria; en el marco de la educación formal, fue bastión para el fortalecimiento de la moral de las familias de clase media alta y las acaudaladas del país. Si bien se había proclamado la educación laica y gratuita en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 1917, a partir de los años 30 y de manera importante en las siguientes tres décadas, de 1940 a 1970, los usos indicaban otro rumbo, por lo menos para estas familias.⁵ En 1929 había concluido la guerra de la iglesia contra el estado en México,⁶ y el presidente Manuel Ávila Camacho, con el afán de reconciliar a las personas y facciones en pugna, y especialmente ganar la confianza de los empresarios y el clero, “se dijo creyente y eliminó la educación socialista” (Mussachio, 1999: 251), impulsada por el gobierno del general Lázaro Cárdenas.

En pleno periodo de despegue capitalista, de declive de la educación popular debido a los fuertes recortes presupuestales (Robles, 1981:181) y de fortalecimiento de la educación privada en colegios confesionales, Inés Arredondo inicia la educación básica y cursa posteriormente la secundaria.

5 De 1940 a 1970 los colegios católicos proliferaron de manera insólita en México. Durante estas décadas, la educación católica se generalizó entre las familias acaudaladas. Al respecto, Alberto Hernández Medina dice “[...] la geografía del país se pobló de grandes colegios y humildes escuelas: cuántos esfuerzos, sobre todo de religiosos(as) y de generosos laicos, ricos y no tan ricos, que levantaron cientos de colegios. Ahí quedan esos 30 años, la edad de oro de las escuelas católicas, como un gran testimonio de fe y esfuerzo, de lo que se puede hacer cuando hay algo porque (sic) luchar” (Hernández Medina, 1987:79).

6 La cristiada y la guerra de la iglesia contra el estado en México tuvieron lugar de 1926 a 1929 (Meyer, 1976).

En esos años, en Culiacán, Sinaloa, había sólo dos escuelas católicas destinadas a las niñas provenientes de familias de las clases altas. (Albarrán, 2000:46). La pequeña Inés acudió a la escuela Montferrant de religiosas de la Compañía de María, en donde pronto destacó por sus capacidades intelectuales y fue distinguida por sus profesoras. Su aproximación inteligente despertó el interés en sus educadoras al grado de ofrecerle una formación distinta en materia religiosa, que no coincidía con la que se inculcaba a las demás alumnas. Carlos Ruiz, el segundo esposo de Inés Arredondo, basado en los testimonios de la propia Inés y de sus hermanas, considera que las monjas —doctoras en teología— que impartían clases en la escuela, no veían a Inés como una simple discípula, sino como un auténtico prospecto para formar parte de su congregación, por lo que se empeñaron en formarla con esta finalidad (Albarrán, 2000:53).

De pequeña, Arredondo memorizó la Biblia y durante muchos años fue muy creyente. La presencia de Dios en su vida fue constante y sus acciones estaban dedicadas a la práctica de virtudes religiosas (Albarrán, 2000:58). Esta educación no sólo provenía de la escuela; la madre era practicante tenaz y forzaba a los hijos a cumplir con las obligaciones de los creyentes. Inés y sus hermanos iban a misa y se confesaban casi todos los días (Albarrán, 2000:58).

Los valores inculcados a los niños y jóvenes formados durante este periodo de la vida mexicana en escuelas confesionales, provenían, en buena medida, del catecismo de Ripalda, versión simplificada del *Catecismo romano* (1566) editado por encargo del concilio tridentino. Esta versión simplificada, escrita por Jerónimo Martínez de Ripalda y publicada en 1618, fue difundida en México desde tiempos de la colonia y su influencia alcanzó la primera mitad del siglo XX. Aún cuando no me es posible asegurar que Arredondo se haya formado precisamente con ese catecismo, sí lo es afirmar

que los valores promovidos en la época, en términos generales, se enmarcaban en la visión del concilio tridentino del siglo XVI, pasada por las reflexiones de Tomás de Aquino, a quien Pío V erigió doctor de la Iglesia en 1567 (Haag, 1981:190).

La niña Inés Arredondo no sólo recibió esta educación religiosa. De manera informal, la conducta licenciosa del padre, médico de profesión, y la doble moral que profesaba, expresada, por un lado, en las exigencias hacia los hijos de observar conductas correctas moralmente y, por otro, en su propia aproximación que rayaba en el descaro, afectó de manera importante la sensibilidad de Inés, quién pronto se sintió confundida y desengañada. Las constantes desavenencias entre los padres, los pleitos y las graves agresiones violentas, provocaron que Inés sufriera serias transformaciones anímicas y de personalidad (Albarrán, 2000:59).

Estás razones condujeron a la autora a “elegir” una infancia distinta. En su escrito autobiográfico, titulado *La verdad o el presentimiento de la verdad* (Arredondo, 2002), opta por la infancia que recuerda haber tenido en la hacienda azucarera Eldorado, la cual, dicho sea de paso, es escenario de varios de sus cuentos. Dice Arredondo: “elegir la infancia es una manera de buscar la verdad, por lo menos una verdad parcial” (Arredondo, 2002:3). En Eldorado, “la existencia de un orden básico hacía posible entrar a ser un elemento armónico en el momento mismo en que se acepta ese orden”. En la casa familiar, en cambio, la escritora se sentía “incrustada en una realidad vasta, ajena [...] informe” (Arredondo, 2002:3).

Inés Arredondo se reunía con sus abuelos maternos en Eldorado durante los periodos vacacionales. Ahí, lejos del colegio y de los problemas familiares, “creció” en esta infancia elegida, rodeada de flores exóticas, grandes árboles frutales y pájaros, en un paisaje y pueblo inventados por “dos locos, padre e hijo”, y realizado por el abuelo, quien trazó y sembró con sus dos manos las

huertas que —dice Inés— “yo creí que habían estado allí siempre” (Arredondo, 2002:3).

Su vida universitaria y su etapa adulta transcurrieron en la ciudad de México, a donde se mudó en 1947. Su tránsito por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y sus nuevas relaciones con intelectuales y escritores la conducirían hacia búsquedas diferentes.

Como dato final, conviene agregar que algunos escritores de la generación a la que perteneció la escritora, llamada Generación de Medio Siglo,⁷ “se acogieron bajo la sombra de Georges Bataille y Pierre Klossowski, Musil, Pound, Valéry” (Pettersson, 2005:34). Los integrantes de este grupo “innovaban y escandalizaban al mismo tiempo” (*Ibidem*). La escritora estableció fuertes lazos con Juan García Ponce y Juan Vicente Melo, destacados escritores de esta generación.

Refiguraciones de la distinción puro/impuro

Si bien la culpa es uno de los aspectos sustantivos que organizan el discurso literario de Inés Arredondo (Corral, 2004), no en todos los cuentos se expresa de la misma manera. En algunos, las tensiones entre lo puro y lo impuro y el bien y el mal, que se constituyen en relación con la distinción culpa/pecado, se expresan de manera menos compleja que en otros. Es decir, mientras que en unos cuentos, los polos se mantienen en el lugar semántico inicial, tomado del relato católico, en otros, estos polos de las dicotomías se invierten, en un primer momento, para, después, perder el sentido encastado en la tradición.

⁷ La generación fue bautizada así por el historiador Wigberto Jiménez Moreno porque sus integrantes, nacidos entre 1921 y 35, comienzan a participar activamente en la literatura nacional a partir de los años cincuenta (Pereira, 2004:207).

Enseguida analizaremos la configuración de cada relato, así como los “mundos posibles” mostrados por el texto que los lectores refiguran.

Antes, resumiré brevemente los argumentos de los cuentos. En “La Sunamita”, la narradora-personaje arriba al pueblo donde vive el tío, quien agoniza y ha pedido verla por última vez. Ella, diligente y agradecida por haber recibido otrora sus cuidados, acude para acompañar al hombre en sus últimos días. Como última voluntad, el tío solicita desposar a Luisa. Ésta, reticente al inicio, al final acepta. El tío “se alimenta” de la juventud de la sobrina y recupera el aliento; vive algunos años más con ella. Luisa pierde paulatinamente la belleza, la juventud y las esperanzas. En “Sombra entre sombras”, Laura, la narradora-personaje, contrae matrimonio, “vendida” por la madre, con un hombre mucho mayor que ella, muy rico y con una vida licenciosa. Pronto, Laura se percata del tipo de hombre con el que se casó y lo rechaza, pero no se separa; establecen un pacto de conveniencia. Ella se convierte en señora rica y maneja las propiedades; él continúa con su vida licenciosa. Pasado el tiempo, Laura se enamora de un joven, Simpson, que un día apareció en la vida del matrimonio. La desmedida pasión que siente por Simpson, la conduce a aceptar tener relaciones sexuales con el marido y con el joven al mismo tiempo y a todo tipo de excesos y orgías, ya que éste lleva también una vida sexual desenfrenada. Tanto el marido como el muchacho son bisexuales. Laura acepta todo tipo de humillaciones con tal de seguir con su amante; envejece a su lado en la ignominia.

Los párrafos iniciales en ambos relatos aluden ya a la distinción puro/impuro. En “La sunamita” se lee:

Aqué! fue un verano abrasador. El último de mi juventud.

Tensa concentrada en el desafío que precede a la

combustión, la ciudad ardía en una sola llama reseca y deslumbrante. En el centro de la llama estaba yo, vestida de negro, orgullosa, alimentando el fuego con mis cabellos rubios, sola. Las miradas de los hombres resbalaban por mi cuerpo sin mancharlo y mi altivo recato obligaba al saludo deferente. Estaba segura de tener el poder de domeñar las pasiones, de purificarlo todo en el aire encendido que me cercaba y no me consumía (88).

“Sombra entre sombras” inicia así:

Antes de conocer a Samuel era una mujer inocente, pero ¿pura? No lo sé. Quizá de haberlo sido nunca hubiera brotado en mí esta pasión insensata por Samuel que sólo ha de morir cuando yo muera. También puede ser que por esa pasión, precisamente, me haya purificado. Si él vino y despertó al demonio que todos llevamos dentro no es culpa suya (250).

En estos dos inicios queda en evidencia la observación que Juan García Ponce realizó sobre la poética de los cuentos de Arredondo. En cada acción, la escritora ve “no sólo un mero acontecer, sino un sentido secreto que se encuentra en la misma esencia de los personajes y sucesos que, por esto, puede revelárnoslo” (García Ponce, 1974:25). Elegir la distinción puro/impuro supone, me parece, la necesidad de retroceder para explorar a partir de una relación originaria, anterior a la simbólica actual. Esto permite a la autora indagar más allá de los supuestos, penetrar los metarrelatos para revelarnos la esencia que el lector refigura.

Lo impuro, dice Paul Ricoeur, nunca tuvo un sentido literal; se construyó como símbolo: “jamás lo impuro equivalió literalmente a lo sucio” (Ricoeur, 1919:198). Pero por otro lado, tampoco este

símbolo llegó al nivel abstracto de la indignidad; de lo contrario se desvanecería la magia del contacto y del contagio” (Ricoeur, 1991:198). Esto es revelador. La elección de esta dicotomía, por una parte, y ser tomada en cuenta como organizadora del sentido, por otra, es fundamental para una hermenéutica del texto. El lector se confronta con símbolos arcaicos que, no obstante, “suministran el molde imaginativo en el cual van a forjarse las ideas fundamentales” (Ricoeur, 1991:197), relacionadas con su moral. Estos símbolos son organizados discursivamente en el texto de modo tal que, por un lado, se expresan como prácticas, conservando el sentido de “infección cuasi física” (Ricoeur, 198) y, por otro, se introducen en el contexto cultural de la tradición, constituido por la distinción culpa/pecado.

Aún cuando hay diferencias entre “La Sunamita” y “Sombra entre sombras”, en términos de la configuración de los inicios de los cuentos, es claro que en ninguno de los dos casos lo puro/impuro se expresa de manera abstracta. En “La Sunamita” la aproximación se vive intencionalmente en el medio físico y ético en que se desarrolla el personaje. En “Sombra entre sombras”, el párrafo inicial se aproxima a la reflexión, pero no a la conceptualización; es apenas un esbozo analítico de la situación vivida por la narradora-personaje, que tiene como finalidad introducir el carácter intercambiable de los polos de la dicotomía para desarrollarlo después en acciones y sucesos de los personajes. Veamos cómo sucede en cada caso.

En el inicio de “La Sunamita” la configuración del simbolismo de lo puro y de lo impuro se organiza en el discurso con base en la descripción de acciones en un espaciotiempo concreto: la narradora-personaje está en la calle, en el pueblo al que ha arribado apenas, en verano, bajo un sol ardiente y es asediada por las miradas de los hombres. Esta primera figuración o conjunto de significaciones se resuelve de manera importante en un plano material que

contiene asimismo los planos metafórico y simbólico,⁸ los cuales son refigurados por el lector simultáneamente. Esta organización discursiva provoca polisemia que conduce no sólo al sentido otro, contenido en la metáfora, sino al sentido de los símbolos con los cuales se construyen las metáforas. Esta configuración complica la interpretación del espacio discursivo, en términos precisamente de esta polisemia que da a lugar los “mundos posibles” refigurados por los lectores.

Esta figuración inicial es recibida por el lector, desde el punto de vista de la creación del espacio, por una parte, mediante el fenómeno de iconización (Pimentel, 1998:25-41) y, por otra, con el uso de metáforas. En lo que respecta al primer recurso, destacan: “verano abrasador”, “ciudad tensa, concentrada”, principales sustantivos que crean la ilusión de espacio, apelando a referencias del mundo y que ubican al lector específicamente en una ciudad y en un tiempo, verano, que construye también un espacio, como experiencia vivida. De estos dos sustantivos se transita hacia la expresión metafórica. El calor del verano provoca que la ciudad arda: “la ciudad ardía en una sola llama reseca y deslumbrante”. La ciudad se convierte en objeto combustible, a partir de una especie de prosopopeya; además, es indiferenciada o invisibilizada por el poder del fuego, así, la ciudad es “una sola llama reseca y deslumbrante”.

La narradora-personaje está en el centro de la llama; desde ahí narra. Esta forma de ubicarse a sí misma en el espacio refiere al lector, por una parte, al simbolismo de lo central y, por otra, al del fuego. Ser central parece relacionarse aquí con la idea de la

⁸ La idea de la interpretación no se relaciona con el sentido oculto en el texto, que ha de ser desvelado por el sujeto. En la interpretación, lo que “se ha hecho propio” no es algo mental, no es la intención de otro sujeto, presumiblemente oculto detrás del texto, sino el proyecto de un mundo, la pro-posición de un modo de ser en el mundo que el texto abre frente a sí mismo por medio de las referencias no ostensibles” (Ricoeur, 1999:105).

confluencia de tres regiones cósmicas: cielo, tierra e infierno, prevaleciente en diversas culturas (Eliade, 1985:23-25). En Luisa, el personaje-narrador, confluyen lo puro y lo impuro; lo primero dado por el cuidado que se procura, lo segundo por el deseo que despierta en los hombres.

Además de esta interpretación, la posición central le confiere al personaje gran fuerza. Parte de esta fuerza proviene de comprender “el centro como zona de lo sagrado por excelencia, en la realidad absoluta” (Eliade, 1985:25). Los valores manejados en el texto, altamente codificados dentro del relato católico, apuntan a la idea de una realidad en este sentido. La narradora-personaje se ubica en el sitio de lo sagrado; los hombres giran a su alrededor, no adorándola sino deseándola.

Finalmente, estar en el centro crea la ilusión de inmovilidad, cuyo significado se vincula con el campo semántico de lo eterno o transhistórico. La ilusión creada en el lector es relevante: en su movilidad —la acción sucede al caminar por las calles de la ciudad— Luisa se erige sempiterna.

Pero Luisa no sólo es central, sino que está en el centro del fuego, simbolismo que refuerza la interpretación anterior. Dos registros destacan, de manera simultánea, en lo que respecta a la función del fuego: por un lado, la consumición de los otros y, por otro, el resguardo de la narradora-personaje. Esta doble función está también vinculada con el tema de la sexualidad. Ella está protegida de las miradas lascivas de los otros y de la posibilidad de “caer en falta”. Pero no sólo eso, su situación central, dada de manera importante por su juventud y belleza, le permite, le da el poder de “domeñar las pasiones” y “purificarlo todo”.

Al refigurar, el lector se enfrenta con dos principales relaciones simbólicas: el fuego y la sexualidad, y el fuego y la

purificación, la primera asociada con la fricción y la segunda, con el carácter espiritual del elemento.⁹ Éste, como símbolo de sexualidad, acontece en la relación que los otros establecen con la narradora-personaje; como símbolo de purificación, sucede a la inversa, en la relación que ella establece con los otros. La narradora-personaje se mantiene en el centro —joven, bella y poderosa—, con una potestad capaz de hacer que se conserve en su pureza. Podría decirse que el deseo de los otros es inversamente proporcional a su poder de mantenerse pura.

Este conjunto de significaciones se refigura contra un fondo no enunciado, pero no por ello inexistente, relacionado con la culpa. Sin este fondo, la relación pureza/pecado (en el que están los que la desean y al que la pueden conducir si “cae”) no reverberaría del modo esperado. El lector afirmará esta interpretación inicial más adelante, ya que, como se verá, la culpa juega un papel central en este cuento.

En “Sombra entre sombras”, el tema de la pureza se introduce de otro modo en el nivel del discurso y se refigura de manera distinta. Mientras que en “La Sunamita” la configuración se resuelve metafórica y simbólicamente, aquí se echa mano del pensamiento reflexivo. En las frases iniciales se establece una primera relación: inocente/pura: “Antes de conocer a Samuel era una mujer inocente, pero ¿pura? No lo sé” (250). La inocencia y la pureza no son, aquí, términos implicados. Es decir, se puede ser inocente sin ser pura/o. La pureza cobra autonomía y se vuelve central; es el núcleo semántico desde el que se desarrolla la meditación.

⁹ Bachelard distingue dos sentidos en el simbolismo del fuego, uno asociado con la idea de que el fuego es obtenido por la fricción. La otra, se refiere al fuego que aporta la luz. En este caso se relaciona con “iluminación”; el fuego posee las cualidades de la purificación y de la iluminación (Bachelard, 1992:117-149).

La introducción de la duda da lugar a la exposición de, por lo menos, dos explicaciones posibles en relación con la situación actual y con los sucesos que serán contados más adelante. En primer lugar, la pureza se relaciona con la insensatez provocada por la pasión: “Quizá de haberlo sido nunca hubiera brotado en mí esta pasión insensata por Samuel que sólo ha de morir cuando yo muera” (250). En este caso pureza e insensatez provocada por la pasión son nociones excluyentes. Enseguida, se propone la otra posibilidad: “También puede ser que por esta pasión, precisamente, me haya purificado. Si él vino y despertó al demonio que todos llevamos dentro no es culpa suya” (250). En este caso pasión y pureza no son términos excluyentes, sino que guardan una relación de causalidad: la pasión es causa de la pureza. No obstante, como es obvio, la explicación de esta segunda posibilidad altera la expectativa del lector. El personaje masculino llegó a su vida para despertar el demonio que llevaba dentro, acción que la condujo a la pasión y a la pureza. En esta segunda posibilidad, por un lado, se invierte el esquema convencional del relato religioso, relacionado con las ideas de pureza y pasión y, por otro, se hace referencia a la idea tomista, de que el mal, simbolizado por el demonio, es parte constitutiva del ser humano y está relacionada con el libre albedrío (Haag, 1981:152-156). De manera clara, Laura, la narradora-personaje deslinda al otro, a Samuel, de la culpa, pero no para atribuírsela a sí misma; antes esta “culpa” parece perder su sentido proveniente del catolicismo. Algo más destaca en esta configuración. Si él no es culpable, ¿hay culpables?, ¿es ella? De ser así, podríamos decir que es felizmente culpable, ya que encontró algo insospechado: el mal como vía a la purificación. La otra posibilidad es que la culpa no tenga ya una posición clara. La totalidad de sentido del cuento apunta, me parece, hacia esta segunda posibilidad. La intención es borrar los límites; deshacer la dicotomía.

Las distintas ideas de pureza están contenidas ya en los inicios de los cuentos. Mientras que en el primero, la pureza, como luminosidad inicial, originaria, sostiene a la narradora-personaje, es lo que da sentido a su vida (Rocha, 2004:122), en el segundo, la pureza, como resultado del mal, como efecto de haber estado en el mal, es lo que le permitió vivir (ella narra a los setenta y dos años de edad).

Las ideas de pureza/impureza y culpa atraviesan el cuento “La Sunamita” sin variaciones en términos de significación; no obstante se observan modificaciones en las relaciones entre estos conceptos. Hacia la mitad del cuento, un suceso inesperado invierte estas relaciones. El tío, que agoniza, ha solicitado, como “última voluntad” desposar a Luisa. Ésta escucha las distintas razones (económicas, morales, etc.) que esgrimen los parientes en favor de aceptar la propuesta. No obstante ninguna de ellas es suficiente. La aceptación proviene del imperativo de cumplir con los principios religiosos de la humildad y la caridad, en los que fue educada y sobre todo de la necesidad de evitar, como sea, la culpa que puede suponer infringir estos preceptos:

-Pensándolo bien, el no aceptar es una falta de caridad y de humildad.

“Eso era verdad, eso sí que era verdad”. No quería darle un último gusto al viejo, un gusto que después de todo debía agradecer porque mi cuerpo joven, del que en el fondo estaba tan satisfecha, no tuviera ninguna clase de vínculos con la muerte (92).

Si bien la expresión “pureza”, o sus derivados, no está presente en estos párrafos, está ahí, como telón de fondo sobre el cual se comprenderán los sucesos. Esta “pureza”, que da sentido a su vida y que se expresa en ese cuerpo joven antes caracterizado, ha sido posible por la bondad de los tíos que la cuidaron y vieron por

ella. Ahora deberá sacrificar este bien por un bien mayor: cumplir con los preceptos en los que ha sido educada. La narradora-personaje ha entrado en un territorio en el que no se negocia, se acata; en el que no se discute, se somete.

Tampoco en este párrafo figura literalmente la culpa, no obstante, está ahí, haciendo posible que ella reaccione temerosa ante la ocasión de desobedecer. La expresión: “el no aceptar es una falta de caridad y de humildad”, indica la relación entre estos dos preceptos, contenida en la idea teológica esbozada en este sentido por San Agustín. “Donde está la humildad, ahí está la caridad”, dice el obispo de Hipona. No ser humilde y, por lo tanto, no ser caritativo no es una actitud de poca monta; va en contra del Primer mandamiento. Infringir este precepto es caer en pecado. La reflexión, a grandes rasgos, es la siguiente: el hijo de Dios es caritativo porque se sacrificó por los humanos. Quien tiene fe en Dios, debe, de igual manera, sacrificarse para responder a la caridad divina. La ingratitud, un pecado contra la caridad, “omite o se niega a reconocer la caridad divina y devolverle amor por amor” (V.V. A.A., 1992:465).

El significado de pureza ha cambiado. Mientras que en el párrafo inicial, la pureza es una virtud que mantiene a Luisa fuera del pecado y, por tanto, de la culpa, aquí, sostenerse en la pureza se convierte en soberbia, en falta de humildad, que conduce al pecado y a la culpa. Esta inversión resquebraja la tendencia a sostener el carácter absoluto de los preceptos. No obstante, estas modificaciones de significación de los preceptos, funcionan sólo porque ahí está la culpa. En los dos casos: la pureza como virtud o perder la pureza para evitar la soberbia, tienen como finalidad eludir la culpa.

Como en otros cuentos,¹⁰ en éste, soslayar la culpa conduce a la pérdida de la voluntad:

Recordaba vagamente que me habían cercado todo el tiempo, que todos hablaban a la vez, que me llevaban, me traían, me hacían firmar, y responder. La sensación que de esa noche me quedó para siempre fue la de una maléfica ronda que giraba vertiginosamente en torno mío y reía, grotesca, cantando
yo soy la viudita que manda la ley
y yo en medio era una esclava. Sufría y no podía levantar la cara la cielo (92).

La expresión de esta pérdida de la voluntad sucede en el marco de un esquema narrativo semejante al del párrafo inicial; este paralelismo se repite también en el párrafo final, como se verá. La narradora-personaje está en el centro, pero ahora sin protección, sin su seguridad. Los otros han penetrado en su ámbito más íntimo y violentado su libertad al conducirla a perder su voluntad, mediante presiones. El significado de esta pérdida de voluntad se expande y afirma con el uso de una metáfora: “la maléfica ronda...”. Lo que la rodea ahora, en vez del fuego inicial, protector, es el mal, expresado como objeto animado. El mal se materializa, se mueve, gira, ríe e incluso canta.

Se establece así una relación entre la pérdida de la voluntad y el mal que se introduce en su vida, con el quebranto de su situación. El esquema no es sencillo; se conforma de paradojas. Para no sentirse culpable, pierde su bien mayor, la pureza, que paradójicamente la ensoberbecía. Luisa decide dejar atrás su pureza contra su voluntad, no obstante, la motivación es suficiente:

10 En la cuentística de Arredondo es recurrente esta forma de poner en evidencia, prácticamente de reducir al absurdo, un sistema valoral que más que enaltecer al ser humano, lo humilla ante sí mismo y los demás. Un ejemplo revelador en este sentido es el cuento “Para siempre”, del libro *La señal*.

un bien superior. Ahora, este bien, que consiste en mostrar caridad, como lo hizo Jesús, según los evangelios, le ha conducido a la iniquidad. Una vez más nos encontramos frente a una paradoja. Además, la introducción del mal en su vida es una “sensación” que permanecerá en ella “para siempre”.

Finalmente, el ritual del mal al que se siente sometida le causa sufrimiento. Pero no se trata del sufrimiento que se acepta con agrado para complacer a Dios; es el que aniquila. La expresión “no podía levantar la cara al cielo” confirma el sentido de pérdida. Evitar la culpa la ha sumido en el dolor y, como se verá después, en la vergüenza e incluso ha deseado morir.

En “Sombra entre sombras” está también presente ese momento de pérdida, más bien esos momentos, acciones diegéticas que llevan a la narradora-personaje a transitar de un estado a otro; no obstante, la configuración conduce al lector a interpretar de manera diferente estas situaciones límite que modifican el estado de Laura. Mientras que en “La Sunamita” la pérdida se evidencia con gran dramatismo, como ruptura definitiva, en la que queda implicada la muerte, en “Sombra entre sombras”, se arriba a estados diferentes; se van alcanzando distintas etapas. En ninguna de las acciones descritas que modifican el estado de la narradora-personaje se aprecia la idea de pérdida total o negación del ser. Hay una tendencia general, en la estructura de este cuento, a exponer la situación, plantear la nueva situación que pone en riesgo la anterior y alcanzar un momento diferente, que la narradora-personaje logra adecuar de inmediato a su vida y que sabe aprovechar.

Una de las acciones más dramáticas, cuando Ermilo —en respuesta a un primer golpe que ella le asesta intentando evitar que la bese por primera vez— la golpea, rasguña y le abre la espalda con un verdugillo, dejándola gravemente herida, no desemboca en cavilaciones conmovedoras. Culmina con un pacto conveniente, que, incluso, les permite ser felices:

Pero ambos callamos sobre su herida y las mías. Las cicatrices que nos hicimos perdieron importancia.

A partir de ese día hicimos un pacto silencioso en el que yo aceptaba de vez en cuando sus fantasías y él acataba mis prohibiciones, y se puede decir que fuimos felices más de veinte años (259).

A lo largo de veinte años, Ermilo continuó con la vida de excesos y perversiones que lo distinguía, y Laura vivió como señora rica y poderosa y aprendió a manejar los negocios y propiedades. La satisfacción del deseo sexual y el amor no le preocuparon a lo largo de estos años. Su motivación se centró en la posesión de bienes materiales. Se podría pensar que la aceptación de este pacto de conveniencia supone ya cierta corrupción de sus principios morales. No obstante, esto no se expresa así en el relato. La intención es seguir la línea de interpretación que hace pensar en Laura como víctima de la madre que prácticamente la vendió al viejo Ermilo. Esto se constata hacia el final del relato.

Lo que conduce a la narradora-personaje a cuestionar su moralidad se relaciona con los excesos a los que se somete, con tal de ser amada por Simpson. Así, el tema de la culpa se introduce en una acción diegética y discursiva posteriores. El marido es llevado a su casa, muy mal herido, por un hombre que lo recogió en la calle. Laura queda inmediatamente prendada de este hombre. En el párrafo inicial, antes analizado, es éste el hombre al que se alude. La cavilación sobre la pérdida de la pureza tiene que ver con la pasión que Samuel Simpson le ha despertado:

Simpson tendría veintidós o veintitrés años y yo estaba atada a Ermilo, tenía treinta y seis años aunque no los aparentaba ni por asomo. Pero, ¿qué era aquello? Aquellas ganas de reírme y de ser feliz, ¿eran pecado? Mas sabía en el fondo de mí que me mentía, que era

Simpson, Simpson el que me sacaba de mi manera de ser (260).

Y más adelante, dice:

Todo me acusa por lo que sufro, comprendo que mi miedo no es más que un remordimiento disfrazado, que mis cosas queridas me rechazan con repugnancia por sentir el amor que siento (263).

La pasión amorosa le provoca, por una parte, felicidad y, por otra, sufrimiento. Este último proviene no sólo del dolor de no poder poseer el objeto deseado, también de la culpa (expresada como remordimiento), que parece disfrazar con miedo. Haber aceptado vivir con un tipo con la moral de Ermilo, totalmente contraria a la educación que ella recibió, parece haberla situado en la puerta del infierno. Lo que sigue en su vida es abandonarse totalmente.

A diferencia del primer momento, antes citado, en que Laura golpea y es golpeada y acepta el pacto con Ermilo, en este segundo momento de cambio de estado, la narradora-personaje se confronta con la culpa y el pecado. Al entrar en la habitación de Simpson, descubre a éste y a su marido teniendo relaciones sexuales. Ermilo celebra su presencia en la habitación e incita a Simpson a tener relaciones sexuales con Laura frente a él. Más adelante, Ermilo propone realizar los tres el acto sexual:

-Basta de descansar. Ahora seremos los tres los que disfrutemos.

Y yo seré el primero en montarla ¿eh Samuel?

Yo me encojo de terror pero ya estoy en el círculo infernal y glorioso: lo he aceptado (264).

La pasión que Laura siente por Simpson le impide evitar la situación. Aquellos veinte años en los que puso las condiciones para guiar la relación con Ermilo, se venían abajo. Él tenía ahora el poder de hacer que ella se humillara, aceptara sus propuestas, incluso, la de tener relaciones sexuales los tres al mismo tiempo, con tal de estar cerca de Simpson. La narradora-personaje ha descubierto una faceta de sí misma desconocida hasta entonces.

Aún cuando no es evidente, me parece que a lo largo del cuento se ofrecen indicios que caracterizan la moral de Laura: es tambaleante. A diferencia de Luisa, en “La Sunamita”, que muestra ser una mujer con una conciencia escrupulosa en toda su grandeza y magnitud —que consiste en mantenerse heterónoma hasta el fin, hasta el extremo, a pesar de todo (Ricoeur, 1980:285)— y que acepta el oprobio que le trae el sacrificio por una causa que considera superior, el personaje de “Sombra entre sombras” es ambiguo. Si bien la madre “vende” a Laura, ésta no parece sufrir, sino adaptarse e incluso disfrutar. Su moral relajada la conduce a aceptar a ese marido y a ser feliz, consintiendo de vez en cuando las caricias que le producían asco (Arredondo, 200:265).

Tras haber tolerado relacionarse sexualmente de ese modo, Laura experimenta contradicciones morales que debe resolver: “Me quedo quieta, en una contradicción terrible de sentimientos. Me he portado como una descarada y una mujer sin escrúpulos” (265). Busca excusas para justificarse frente al hecho de haber aguantado las caricias de su marido. La reflexión final se expresa a través de una metáfora: “El sol y yo ya no podremos ser amigos. Yo pertenezco a la luna menguante y siniestra” (265). Esta metáfora se relaciona estrechamente con la simbología y mitología grecorromana e, incluso, egipcia. El sol representa la luz y la vida, Osiris, Apolo, (Chavalier, 1996: 950), mientras que muchas deidades de la luna representan el tránsito a la muerte (Chavalier, 1996:673-674). Además, la luna es menguante, es decir, está en proceso de convertirse en “luna

negra". Para muchas culturas, la luna negra, la no luna, es un símbolo de oscuridad y pasiones malignas, de energías terribles que atraen y absorben irrecusablemente (Chevalier, 1996:674). Esta significación puede evocar, en ciertos lectores, la imagen de Perséfone, quien se encuentra atrapada por una fuerza invisible de la que no se puede huir (Hillman, 1994:166). La propia Laura califica esta luna de siniestra.

Pero el oprobio no termina ahí. Una vez muerto Ermilo, Simpson busca continuar con los triángulos sexuales invitando a otros amigos, a otros Ermilos, y Laura acepta sin reparo, sabedora de que negarse equivaldría a perder a Simpson. Dispuesta a todo, se inician en esa casa las famosas orgías en las que ella es el centro de atención y todos los demás le son indiferentes, son sólo Ermilos, excepto Simpson, quien continúa siendo su pasión.

Mientras que en "La Sunamita", Luisa ha caído en el inframundo, se ha precipitado al averno, en donde existe sin vivir, y la alternativa es la muerte real, en "Sombra entre sombras" la caída al averno significa haber encontrado la gloria. Vivir en la ignominia se convierte en el sentido mismo de la vida.

En ambos discursos, esta forma de estar en el mundo; es decir, este modo "malo" de estar, se vuelve circular y no se resuelve fácilmente. La muerte es la única opción. En "La Sunamita", Luisa es tocada por Apolonio, el moribundo que ha vuelto a la vida tras la siniestra relación que la muerte (la vejez de Apolonio) ha establecido con la vida (la juventud de Luisa). Este acercamiento físico, entre Luisa y Apolonio provoca la huída de la chica. No obstante, la separación no durará demasiado. Pronto, el cura le anuncia que el viejo está al borde de la muerte y que solicita vaya a su lado. Ella se rehúsa, y acusa al viejo de ser lujurioso. El cura le indica que es su obligación, ya que es su mujer y que no acudir podría ser visto como asesinato:

—Lo que lo hace vivir es la lujuria, el más horrible pecado. Eso no es la vida, padre, es la muerte, ¡déjelo morir!

—Moriría en la desesperación. No puede ser.

—¿Y yo?

—Comprendo, pero si no vas será un asesinato. Procura no dar ocasión, encomiéndate a la Virgen, y piensa en tus deberes...

Regresé. Y el pecado lo volvió a sacar de la tumba (96).

En la diégesis, el regreso se da una sola vez, lo mismo que en el discurso, la frecuencia es singulativa (Pimentel, 1998:55-56); en este sentido, la acción discursiva no parece simbolizar un movimiento temporal. No obstante, algo se puede decir de este regreso: semejante al tiempo profano, desgasta, es una vuelta a lo desprovisto de significación, al devenir que no nos liga con lo divino, antes conduce al término. Este retorno se asimila al caos y se hace terrorífico (Eliade, 1982:41).

En “Sombra entre sombras”, las orgías, en las que Laura es vejada, golpeada y poseída por distintos hombres, parecen simbolizar el momento del sacrificio necesario que conducirá a la gloria unos momentos después:

Ahora tengo setenta y dos años. Él apenas cincuenta y nueve. No tengo dientes, sólo puedo chupar y ya no hago nada para disimular mi edad, pero Samuel me ama, no hay duda de eso. Después de una bacanal en la que me descuartizan, me hieren, cumplen conmigo sus más abyectas y feroces fantasías, Samuel me mete a la cama y me mima con una ternura sin límites, me baña y me cuida como una cosa preciosa. En cuanto

mejoro, disfrutando mi convalecencia, hacemos el amor a solas, él besa mi boca desdentada, sin labios, con la misma pasión que la primera vez, y yo vuelvo a ser feliz. Mi alma florece como debió de haber florecido cuando era joven. Todo lo doy por estas primaveras cálidas, colmadas de amor, y creo que Dios me entiende, por eso no tengo ningún miedo a la muerte (269).

La frecuencia aquí es iterativa (Pimentel, 1998:55-56), lo que hace poco significativo el hecho de someterse constantemente la narradora-personaje a las orgías. Lo que importa es el sentido que adquiere el ciclo: destaca la idea de un ritual sacro. Desde luego no todo el ciclo tiene carácter sagrado; sólo la parte en que, tras ser ultrajada, Laura es amada y mimada por Samuel. Aquí, la vuelta a lo mismo no conduce al desgaste sino al renacimiento, al florecimiento; se trata de la abolición del tiempo profano mediante la repetición. Eliade dice, “En la medida en que se repite el sacrificio arquetípico, el sacrificante en plena operación ceremonial abandona el mundo profano de los mortales y se incorpora al mundo divino de los inmortales” (1982:41). El ritual de ser ultrajada y luego amada, que imbrica humillación y pasión, conduce a lo sagrado, a la gloria.

Pero no sólo es en esta dimensión temporal en la que se puede fundamentar la interpretación anterior. Como quedó expresado en el párrafo inicial del cuento, analizado arriba, es quizá esta pasión la que condujo a Laura a la purificación: “También podría ser que por esa pasión, precisamente, me haya purificado” (250). La idea de lo sagrado está presente en la narrativa de Arredondo, de manera que los extremos se tocan (Corral, xiv:2002). En este caso, la purificación provino de la perversión, no la de participar en las orgías, ya que era una situación desagradable para Laura, sino de aceptar hacerlo para poder satisfacer su pasión por Simpson.

Simpson se erige, así, como el objeto de adoración de Laura. Ella ha decidido sacrificarse para comulgar con su dios y para ello rompe con sus costumbres cotidianas (Caillois, 1996:35). Lo puro y lo impuro, dice Caillois, poseen en común el ser fuerzas susceptibles de ser utilizadas. “Pues bien, cuanto más intensa es la fuerza, más prometedora es su eficacia; de ahí la tentación de transformar las manchas en bendiciones, de hacer lo impuro un instrumento de purificación” (Caillois, 1996:43). La fuerza de lo impuro, significado aquí por las orgías, es de tal magnitud que invierte la relación.

La última frase del cuento revela y confirma el sentido. Laura no tiene remordimientos y está convencida de la bondad de estas acciones. El bien superior visto como fin, en este caso experimentar la felicidad que le fue vedada en su juventud, justifica los medios.

En “La Sunamita” la relación entre los valores está más cercana a la tradición católica. Es claro: la intención de este cuento no consiste en invertir los valores, sino en poner en evidencia el absurdo sobre el que se han construido.

En el sacrificio se renuncia libremente a algo de lo que se disponía y se introduce en el dominio de esto sagrado. El que se sacrifica espera que se le retribuya, con lo que quedaría reestablecido el orden (Caillois, 1996:22). Luisa renunció a su pureza, como se dijo antes, para evitar el pecado de la soberbia y la culpa; se sacrificó en aras de un bien mayor. La retribución al sacrificio fue, en todo caso, no sentirse culpable. Pero evitar la culpa no implicó la vuelta a una situación análoga a la anterior. La experiencia la transformó; los valores, pretendidamente transhistóricos, fueron resquebrajados, destruidos en sus propias contradicciones:

Pero yo no pude volver a ser la que fui. Ahora la vileza y la malicia brillan en los ojos de los hombres que me miran y yo me siento ocasión de pecado para todos, peor

que la más abyecta de las prostitutas. Sola, pecadora, consumida totalmente por la llama implacable que nos envuelve a todos los que, como hormigas, habitamos este verano cruel que no termina nunca (96)

Este párrafo final se organiza discursivamente de manera paralela al inicial, específicamente en términos antitéticos. Mientras que allá, ella es central y luminosa, aquí es una más, envilecida y pecadora. El fuego, expresado metonímicamente por la llama, destruye y consume. La expresión final: “este verano cruel que no termina nunca”, afirma el sentido de arder para siempre, de manera análoga a como sucede en los infiernos, en la visión católica.

Coda

En este estudio se ha analizado la forma de abordar el problema del mal en el ser humano en dos relatos de la escritora mexicana Inés Arredondo, “La Sunamita” y “Sombra entre sombras”. El supuesto que condujo la reflexión fue que la distinción originaria puro/impuro organiza simbólicamente el sentido en estos cuentos y permite al lector comprender de manera más penetrante el sentido de las distinciones culpa/pecado, bien/mal, que se construye a manera de espiral ascendente. Esta forma de abordar el problema del mal en el ser humano permite a la autora profundizar en la temática; la opción por una distinción con gran peso simbólico en la cultura que nos constituye, cuestiona los valores radicalmente; ésta parece ser la intención.

La distinción culpa/pecado es cuestionada y el problema del mal es debatido estéticamente. El lector se enfrenta así con un procedimiento general de inversión o cuestionamiento de los valores convencionales, según el cuento del que se trate, que le permite comprender de manera distinta un problema sumamente complejo.

En “La Sunamita”, la introducción del mal en el mundo de la narradora-personaje, la conduce al oprobio y a la caída definitiva. Lo interesante en este cuento no es, como en “Sombra entre sobras”, invertir el valor del mal para hacerlo aparecer como un bien en relación con otro orden, sino poner en evidencia las contradicciones y, por lo tanto, la vulnerabilidad de los preceptos católicos. En aras de un bien superior, imitar la caridad divina, la narradora-personaje encuentra su caída definitiva.

El procedimiento en general, en este relato, consiste en poner en tensión la dicotomía puro/impuro, con lo que apela a un simbolismo arcaico —que no ha desaparecido y es base de la simbólica aún vigente— que le permite indagar desde la vivencia intencional, en su medio físico y ético. En este sentido, se trata de una investigación práctica. Retomar este simbolismo, puro/impuro, la aleja de la reflexión más elaborada y, desde luego, de la conceptualización, permitiéndole profundizar, alcanzar las esencias, no en términos de universales abstractos, sino vivenciales.

En “Sombra entre sombras”, el mal se vive de manera diferente. Desde el inicio se observa una orientación distinta, introducida mediante una reflexión mínima que da lugar a dos posibilidades. El mal, expresado como pasión insensata, o conduce a perder la pureza o conduce a la purificación. La respuesta a esta pregunta, al cabo del cuento, es la segunda. El mal ha sido la condición de posibilidad de la felicidad que no se logró con el esquema introducido por la tradición.

El procedimiento, en general, en este relato consiste en mostrar la reflexión inicial para adentrarse en el mundo de los acontecimientos que, en un primer término, exponen la dicotomía puro/impuro, como polos opuestos, para paulatinamente, ir acercándolos y, finalmente, invertirlos.

En ambos cuentos, la mancha, radicada en el abuso sexual, es símbolo del mal; en ambos, conduce al infierno. En “La Sunamita”, el infierno simboliza el no ser; en “Sombra entre sombras”, guarda una promesa: la gloria.

Referencias

- Albarrán, C. (2000). *Luna menguante. Vida y obra de Inés Arredondo*. México: Juan Pablos.
- Arredondo, I. (2002). *Obras completas* (4ª ed.). México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1992). *Fragmentos de una poética del fuego*. México: Paidós.
- Callois, R. (1996). *El hombre y lo sagrado* (2ª Reimpresión). México: FCE.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (1994). *The Penguin Dictionary of Symbols*. London: Penguin Books.
- Corral, R. (2002). “Inés Arredondo: la dialéctica de lo sagrado”. En Arredondo, A. *Obras completas* (4ª ed.). México: Siglo XXI.
- Eliade, M. (1985). *El mito del eterno retorno* (6ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- García Ponce, J. (1984). “Inés Arredondo: la inocencia”. *Trazos*. México: UNAM, 24-28.
- Génette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.

- Haag, H. (1981). *El problema del mal*. Barcelona: Herder.
- Hernández, A. (1987). "Panorama de la educación en México". En *Iglesia y educación en México*. México: Conferencia del Episcopado Mexicano.
- Hillman, J. (1994). "El sueño y el inframundo". En *Arquetipos y símbolos colectivos*, Barcelona: Anthropos.
- Meyer, J. (1976). *La cristiada*. México: Siglo XXI.
- Lyotard, Jacques-Francois. (1989). *La posmodernidad*. México: Gedisa.
- Musacchio, H. (1999). *Milenios de México I*. Italia: Diagrama Casa Editorial.
- Pereira, A. (2004). (coordinador). *Diccionario de literatura mexicana. Siglo XX*. México: UNAM/Ediciones Coyoacán.
- Pettersson, A. (2005). El erotismo y lo perverso. En *Lo monstruoso es habitar en otro. Encuentros con Inés Arredondo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pimentel, L. A. (1998). *El relato en perspectiva*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración*. Vol. I. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: UIA/Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1995). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ricoeur, P. (1981). *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad.

Ricoeur, P. (1991). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus.

Robles, Martha. (1981). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.

Rocha, G. (2004). El compromiso con la palabra en la narrativa de Inés Arredondo. En *La palabra y el hombre*. México: Universidad Veracruzana.

V.V.A.A. (1992). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Madrid: Asociación de Editores del Catecismo.

LAS MEMORIAS COMO PRETEXTO DE LA AUTOBIOGRAFÍA, O CÓMO SE (RE)CREA UN ESCRITOR LATINOAMERICANO

Gladys Madriz

(Universidad Central de Venezuela y Universidad Simón Rodríguez)

gladysmadriz@yahoo.com

Resumen

En este trabajo pretendemos abordar los efectos de la memoria ¿subjetiva? En la conformación de una identidad, la de un escritor por ejemplo, en el ejercicio de su autobiografía. En *Vivir para contarla*, de Gabriel García Márquez, encontramos indicios para asumir que en dicha obra, hay una suerte de énfasis en la autobiografía como justificación de lo que se llegó a ser, esto es, un mostrar un recorrido de la *bildung* de un escritor latinoamericano. En otro orden de ideas, también se explora aquí la obra como intergenérica, ya que como se irá viendo, reúne características de la escritura testimonial y de las memorias, todas ellas catalogadas como *escrituras o narrativas del yo*.

Palabras clave: memorias, autobiografía, escritor, *bildung*, Gabriel García Márquez.

Recepción: 02-05-2006 Evaluación: 17-10-2006 Recepción de la versión definitiva: 03-11-2006

**MEMOIRS AS AN EXCUSE FOR THE AUTOBIOGRAPHY, OR HOW A
LATINAMERICAN WRITER (RE)CREATES HIMSELF**

Abstract

In this work we attempt to approach the effects of ¿subjective? Memory for the construction of an identity, that of a writer, during the exercise of his autobiography. In Gabriel García Márquez's *Vivir para contarla*, we have found clues that lead us to assume that in his work, there is a kind of emphasis on the autobiography as a justification of what he became to be, that is, a demonstration of a Latin-American writer's *bildung*. On the other hand, we also explore the novel as an inter-genre work, since it compiles features of both testimonial writing and memoirs, which are classified as writings or narratives of the self.

Key words: memoirs, autobiography, writer, *bildung*, Gabriel García Márquez.

**LES MEMOIRES COMME PRETEXTES DE L'AUTOBIOGRAPHIE, OU
COMMENT UN ECRIVAIN LATINO-AMERICAIN SE (RE)CREE – T – IL.**

Résumé

Dans cette recherche, on prétend aborder les effets de la mémoire subjective ? dans la conformation d'une identité, par exemple celle d'un écrivain, dans l'exercice de son autobiographie. Dans « *Vivir para contarla* » (*Vivre pour la raconter*), de Gabriel García Márquez, on trouve des indices pour croire que, dans cette ouvrage, existe une sorte d'emphase dans l'autobiographie comme justification de ce qu'on est arrivé à être, c'est-à-dire, le montrer un parcours de la *bildung* d'un écrivain latino-américain. Par ailleurs, on étudie ici l'ouvrage comme inter générique puisque, comme on le verra, elle possède des caractéristiques de l'écriture testimoniale et des mémoires connues comme écritures ou narratives du moi.

Mots clés : mémoire, autobiographie, écrivain, *bildung*, Gabriel García Márquez.

LE MEMORIE COME PRETESTO DELL' AUTOBIOGRAFIA, O COME SI RICREA UNO SCRITTORE LATINOAMERICANO.

Riassunto

In autob'opera vogliamo affrontare gli effetti autob memoria (soggettiva?) nella conformazione di un'identità, quella di uno scrittore, ad esempio, quando crea la sua propria autobiografia. In *Vivere per raccontarla*, di Gabriel García Márquez, troviamo i sintomi per assumere che nella cosiddetta opera c'è una sorta di enfasi nell'autobiografia per giustificare lo autob rilevato; vale a dire, mostrare il percorso dell'immagine di uno scrittore latinoamericano. L'opera d'altronde, si è esplorata come una miscela tra i due generi. Come si dimostrerà, raduna i caratteri autob scrittura testimoniale e delle memorie, entrambe definite come scritti o narrati personali.

Parole chiavi: Memorie, autobiografia, scrittore, immagine (bildung), Gabriel García Márquez.

AS MEMÓRIAS COMO PRETEXTO DA AUTOBIOGRAFIA, OU COMO SE (RE)CRIA UM ESCRITOR LATINO-AMERICANO

Resumo

Neste trabalho pretendemos abordar os efeitos da autobio (subjectiva?) na conformação de uma identidade, a de um escritor, por autobio, no exercício da sua autobiografia. Em *Viver para contarla*, de Gabriel García Márquez, encontramos indícios para presumir que nesta obra há uma certa ênfase na autobiografia como justificação do que se chegou a ser, isto é, o mostrar de um percurso da bildung de um escritor latino-americano. Por outro lado, também se explora aqui a obra como inter-genérica, já que, como se verá, reúne características da escrita testemunhal e das memórias, todas elas catalogadas como escritas ou narrativas doeu.

Palavras-chave: memórias, utobiografia, escritor, bildung, Gabriel García Márquez.

**DIE MEMOIREN ALS VORWAND DER
AUTOBIOGRAPHIE, ODER WIE SICH EIN LATEINAMERIKANISCHER
SCHRIFTSTELLER (NEU) ERSCHAFFT**

Zusammenfassung

In dieser Arbeit versuchen wir die Wirkungen des subjektiven Gedächtnisses bei der Gestaltung einer Identität anzugehen, zum Beispiel die eines Schriftstellers in der Ausübung seiner Autobiographie. In *Leben, um davon zu erzählen*, von Gabriel García Márquez, finden wir Ansätze, um anzunehmen, dass in diesem Werk eine Art Nachdruck in der Autobiographie als Begründung des Gewordenen besteht; also, das Zeigen des Durchlaufes der *Bildung* eines lateinamerikanischen Schriftstellers. Das Werk wird hier auch als Gattungsmischung untersucht, da es die Merkmale eines autobiographisch zeugnisablegenden Romans und die der Memoiren aufweist; all diese Merkmale eingestuft als Schriften oder Erzählungen des Ichs.

Schlüsselwörter: Memoiren, Autobiographie, Schriftsteller, *Bildung*, Gabriel García Márquez.

LAS MEMORIAS COMO PRETEXTO DE LA AUTOBIOGRAFÍA, O CÓMO SE (RE)CREA UN ESCRITOR LATINOAMERICANO

Gladys Madriz

*La vida no es la que uno vivió,
sino la que uno recuerda y cómo
la recuerda para contarla.*
Gabriel García Márquez

Hace poco un amigo nos comentaba cómo en aquello del *realismo mágico* que identifica tanto la literatura del maestro Gabriel García Márquez no había – a su juicio- nada de extraño, y seguidamente antes de que pudiéramos emitir opinión alguna, nuestro interlocutor continuó diciendo “¿no se ha dado cuenta de cómo esa narrativa parecería hablarnos de una realidad surrealista si se quiere, por un lado, y por otro, curiosamente, bastaría darse unos cuantos viajes a lo profundo de nuestro país y de Colombia misma para darse cuenta uno de que la ficción o lo que entendemos por ella, se queda corta frente a la maravilla de lo que uno a simple vista conoce o reconoce, y hasta en lo que en animadas conversaciones le cuentan a uno?”.

Efectivamente, y como fuimos desarrollando en nuestra conversación, se refería nuestro querido amigo a la riqueza de los acontecimientos que pueblan la vida cotidiana del hombre común de nuestros pueblos del interior, y de cómo todos ellos se revisten de un formato narrativo, en los cuales realidad, mito, tradición y sueño se confunden para dar origen a una serie de experiencias senso-perceptivas que el conocimiento académico ha denominado imaginación o que también en otras ocasiones y en el peor de los casos, ha sido calificado de “estados alterados de la conciencia”, es decir, algo así como el soñar despierto, el *deja-vu*, etc.

El mismo Gabriel García Márquez, queriendo destacar sus preocupaciones a la hora de escribir, esto es, sobre la realidad regional, los mitos y la historia, la vida cotidiana, los misterios familiares, en un interesante prólogo de Conrado Zuluaga (1992) y a propósito de *Cien años de soledad*, comentaba lo siguiente:

(...) yo conozco gente del pueblo raso que ha leído el libro con mucho cuidado, con mucho gusto, pero sin una admiración especial por un autor que al fin y al cabo no les cuenta nada que no se parezca a la vida que ellos viven. Algunos, comentando las peripecias de los Buendía, me han contado otras cosas que yo hubiera querido para mi libro (págs.7-8)

Sirva pues esta alusión del mismo García Márquez como ratificación al comentario de nuestro ya mencionado interlocutor, toda vez que el autor pretende reconocer que en sus obras se encuentran numerosos de los diversos elementos del entorno social, cultural, físico, geográfico e histórico que hacen parte de la nacionalidad colombiana, en particular del gentilicio de la Costa Atlántica y que constituye buena parte del basamento original de su obra.

En este mismo orden de ideas, en una interesante obra de P. Apuleyo Mendoza, *El olor de la guayaba. Conversaciones con Gabriel García Márquez* de 1993, el propio autor nos relata unos episodios que no tienen desperdicio y que calzan como anillo al dedo para ejemplificar nuestro realismo mágico cotidiano:

(...) la vida cotidiana en América Latina nos demuestra que la realidad está llena de cosas extraordinarias. A este respecto suelo siempre citar al explorador norteamericano F.W. Up de Graff, que a fines del siglo pasado hizo un viaje increíble por el mundo amazónico

en el que vio, entre otras cosas, un arroyo de agua hirviendo y un lugar donde la voz humana provocaba aguaceros torrenciales. En Comodoro Rivadavia, en el extremo sur de Argentina, vientos del polo se llevaron por los aires un circo entero. Al día siguiente, los pescadores sacaron en sus redes cadáveres de leones y jirafas. En *Los funerales de la Mamá Grande* cuento un inimaginable, imposible viaje del Papa a una aldea colombiana. Recuerdo haber descrito al presidente que lo recibía como calvo y rechoncho, a fin de que no se pareciera al que entonces gobernaba al país, que era alto y óseo. Once años después de escrito ese cuento, el Papa fue a Colombia y el presidente que lo recibió era, como en el cuento, calvo y rechoncho. Después de escrito *Cien años de soledad*, apareció en Barranquilla un muchacho confesando que tiene una cola de cerdo. Basta abrir los periódicos para saber que entre nosotros cosas extraordinarias ocurren todos los días (págs. 49-50)

Cuántos de nosotros no atesoramos prodigiosos “recuerdos” concebidos a la luz de la luna, en interesantes tertulias con miembros de lo que pudiéramos denominar nuestro pequeño círculo local de amistades, que si bien no eran precisamente las nuestras, por ser más bien la de nuestros padres, por derecho patrimonial también nos pertenecen, como nos pueden pertenecer las leyendas y los cuentos de nuestra región.

El haber crecido dentro de una tradición como la nuestra es responsable que hoy, a nuestros años, surja en nosotros la duda de si realmente viéramos, como tenemos conciencia de haber visto- aquellos ojos de incendio que se asomaron por la ventana de nuestra habitación, una noche cualquiera de nuestros siete años, y que inconfundiblemente experimentáramos como los ojos

de Belcebú, el que ronda en las tinieblas. Probablemente una visión producto de nuestra imaginación exacerbada, a lo mejor, por los cuentos terroríficos que nuestros invitados de turno para pasar la velada, juraban “de buena fe” que le había acontecido a alguien cercano. Cuentos que tantas noches y durante tantos años escucháramos con tanto interés y - lo admitimos- una buena dosis de sobrecogimiento.

Esta propensión quizás exagerada hacia lo improbable pudiera formar parte entonces de un legado cultural ancestral. Al respecto, el Gabo, en el trabajo de Apuleyo Mendoza (1993) comentaba lo siguiente:

Yo creo que el Caribe me enseñó a ver la realidad de otra manera, a aceptar los elementos sobrenaturales como algo que forma parte de nuestra vida cotidiana. (...) Sí, la historia del Caribe está llena de magia, una magia traída por los esclavos negros de África, pero también por los piratas suecos, holandeses e ingleses, que eran capaces de montar un teatro de ópera en Nueva Orleans y llenar de diamantes las dentaduras de las mujeres. La síntesis humana y los contrastes que hay en el Caribe no se ven en otro lugar del mundo.(pág. 74)

Como pueden ver o escuchar ustedes, hemos echado mano del recurso fundamental del escritor: la memoria, sin querer por ello igualarnos a alguno y mucho menos a un maestro como el Gabo. Simplemente, este trabajo quiere ocuparse de algunas inquietudes que alrededor de la memoria y de la autobiografía surgieran en nosotros a propósito de la lectura de la novela *Vivir para contarla* del premio Nóbel Gabriel García Márquez.

El mismo Gabo confiesa a lo largo de *Vivir para Contarla* las circunstancias en las cuales nacería buena parte de su obra

(la Hojarasca, por ejemplo) y cuyo germen sin duda alguna lo ubicaríamos en algunos de sus itinerarios de viaje. Claro está que al decir esto, estaríamos involucrando la riqueza perceptiva de un observador adiestrado por la vida y no solamente el problema de la memoria. Y decimos problema porque el fenómeno de la memoria - a pesar del interés creciente por parte de numerosa prole de investigadores de distintas e importantes disciplinas - no ha sido suficientemente comprendido y ya no se diga explicado.

Esa insuficiencia es la que permite en nombre de los buenos exploradores o sencillamente curiosos, seguir reuniendo preguntas alrededor de una temática altamente heurística. Una vez confesado nuestro interés sobre la memoria ya no como expertos sino como aprendices, entonces también aprovecharemos su atención para manifestar el otro eje temático sobre el cual girará nuestra atención: nos referimos al de la autobiografía.

I.- La autobiografía como ejercicio de narrar-formar-se.

Una autobiografía es un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo el acento sobre las vicisitudes que le llevan a conformar la historia de su personalidad (Lejeune, 1994:50).

Dice Philippe Lejeune (1994), que

La autobiografía se define en el aspecto global: es un modo de lectura tanto como un tipo de escritura, es un *efecto contractual* que varía históricamente.(...) La historia de la autobiografía sería entonces, más que nada, la de sus modos de lectura: historia comparada en la que se podría hacer dialogar a los contratos de lectura propuestos por diferentes tipos de textos (pues de nada serviría el estudiar la autobiografía aisladamente, ya

que los contratos, como los signos, sólo tienen sentido por efectos de oposición), y los diferentes tipos de lecturas a que esos textos son sometidos. Si entonces, la autobiografía se define por algo exterior al texto, no es por un parecido inverificable con la persona real, sino por el tipo de lectura que engendra, la creencia que origina, y que se puede leer en el texto crítico. (pág. 87)

El contrato, de haberlo, sería el de un lector particular, en un tiempo particular, con un autor que propone un discurso sobre sí mismo, y también una realización particular de ese discurso, cuya pretensión es la de responder a la cuestión de ¿quién soy? A través de un relato que dice *cómo ha llegado a serlo*.

De allí se deriva su cercanía con otros géneros como la confesión, el diario íntimo, los epistolarios o el de las *memorias*. Los ingleses han denominado *literatura del yo* a esta parcela literaria cuya característica fundamental es la de mostrar aspectos, fragmentos más o menos extensos de un yo. Nosotros preferimos denominarla *narrativas del yo*, como también suele nombrarse este tipo de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato.

Frente a la descripción de un mundo que está dado y puede ser mostrado, la narración comporta un encadenamiento de enunciados, que supone que el mundo humano se construye como un todo en el curso mismo de acciones o acontecimientos, es decir, la capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar la experiencia, proporcionando marcos para comprender lo que sucede. En la forma autobiográfica, se facilita un sentido global al pasado y al presente, entre lo que el narrador era y es, al mismo tiempo que se establece una consistencia que, a pesar de las posibles transformaciones, mantienen una identidad reconocible como tal.

Pero ¿exactamente qué se propone un autor cuando escribe una autobiografía? ¿Se trata de una demostración de su suprema individualidad? O por el contrario, ¿responde a una necesidad imperiosa de dar sentido a su vida y al mundo en el que le ha tocado vivir?

Anna Caballé (1987) nos ofrece su propia interpretación al respecto:

La empresa autobiográfica viene a denunciar la alienación del hombre cotidiano cuyo vivir le impide vivir-se, explorar los repliegues del espacio interior, analizar los conflictos. La búsqueda y consecución de este espacio en el cual pueda manifestarse aquel plus de significaciones que con frecuencia no agotó la vida pública del individuo, o al que ésta ni siquiera dio salida, sí es el objetivo específico de la autobiografía. (pág.110)

Para la autora queda claro pues, que el objetivo de la autobiografía es el de la búsqueda de un espacio de libertad, de expresión e investigación del fuero interior y de todos aquellos elementos que impulsen la manifestación de un entramado de significaciones. Se trata de un viaje íntimo al interior, el cual no

Frente a una visualización de la autobiografía que privilegia el fenómeno de la escritura en su dimensión de cronotopo interno, de la relación del sujeto- a través del texto- con su vida, es decir, en el espacio interno de la identidad construida, propia de la lectura en clave deconstruccionista, Lejeune y las lecturas pragmáticas tal y como se viera en párrafos anteriores cuando se mencionara la idea del *pacto autobiográfico*, hacen hincapié en el cronotopo externo, en el de la publicación y escritura como relación con los otros, como pacto o contrato de lectura que propone la imagen de sí mismo como verdadera, y los hechos contados como testimonio de un yo.

Pero también se da el caso de quienes como Pozuelo Yvancos (1993) consideran:

(...) que toda autobiografía tiene esta carácter bifronte: por una parte es un acto de conciencia que *inventa* y *construye* una identidad, un yo. Pero por otra parte es un acto de comunicación, de justificación del yo frente a los otros (los lectores, el público). Considero que es imposible entender por separado ambos cronotopos, se realizan juntos. Es en la convergencia de ambos donde nace el género autobiográfico. Porque ese yo autobiográfico solamente existe en la nueva ágora, la nueva forma de publicidad que es el libro publicado, la escritura que se hace pública y que inventa un yo, pero lo presenta como verdadero a los otros, propone a sus receptores un pacto de autenticidad.(pág.211)

En general, estaríamos de acuerdo con Pozuelo Yvancos (1993), en el sentido de que usualmente toda autobiografía se mueve entre dos aguas, pero en el caso de esta obra en particular, en *Vivir para contarla*, consideramos que existe una preponderancia por el manejo público del yo. Recapitulemos, para nadie es desconocido que el Gabo se había negado reiteradamente a escribir sus memorias, incluso se ha comentado lo difícil que le resulta (aún hoy) conceder entrevistas. Pensamos que ha esperado toda una vida para *mostrarse*. Hasta ahora, cuando posee toda una importante obra por delante.

Su autobiografía no hace sino seguir la saga de su obra, termina por unificar la imagen del *autor*, de un autor que ahora reivindica su camino de *formación del escritor*. Y si no ¿cómo podríamos entender esas primeras hojas del relato en prosa donde nos cuenta cómo nace la idea, el deseo, la necesidad de convertirse en escritor? Como recordarán, el relato se inicia con la invitación de

su madre para realizar un viaje, más tarde retomaremos esta bella imagen, ahora simplemente queremos establecer, en palabras del mismo autor, el argumento central - a nuestro juicio- de la autobiografía: persuadir- se-nos, demostrar-se-nos, que al hacerse escritor, al decidir ser escritor, contra toda ¿racionalidad?, estuvo en lo cierto. Dice el autor lo siguiente:

Ni mi madre ni yo, por supuesto, hubiéramos podido imaginar siquiera que aquel cándido paseo de sólo dos días iba a ser tan determinante para mí, que la más larga y diligente de las vidas no me alcanzaría para acabar de contarlo. Ahora, con más de setenta y cinco años bien medidos, sé que fue la decisión más importante de cuantas tuve que tomar en mi carrera de escritor. Es decir: en toda mi vida (García Márquez, 2002:11).

Así comienza tempranamente a solicitar la complicidad del lector, pero no inocentemente. El autor sabe que se trata de un lector que le conoce, que se ha preocupado por seguir su obra, embrujado si no por su primer relato, por lo menos, desde *Cien años de soledad*. Y caemos ante sus guiños, nos cuenta sobre su recién estrenada juventud y desde el principio, sobre algunas intimidades que difícilmente, de buenas a primeras, ni siquiera le comentaríamos al mejor y más caro psicoanalista, aunque lo estuviéramos pagando nosotros mismos. Revisemos el relato:

(...) Iba a cumplir veintitrés años el mes siguiente, era ya infractor del servicio militar y veterano de dos blenorragias, y me fumaba cada día, sin premoniciones, sesenta cigarrillos de tabaco bárbaro. Alternaba mis ocios entre Barranquilla y Cartagena de Indias, en la costa caribe de Colombia, sobreviviendo a cuerpo de rey con lo que me pagaban por mis notas diarias en *El Heraldo*, que era casi menos que nada, y dormía lo

mejor acompañado posible donde me sorprendiera la noche. Como si no fuera bastante la incertidumbre sobre mis pretensiones y el caos de mi vida, un grupo de amigos inseparables nos disponíamos a publicar una revista temeraria y sin recursos que Alfonso Fuenmayor planeaba desde hacía tres años. ¿Qué más podía desear?(García Márquez, 2002:10)

Y más adelante continúa:

(...) Más por escasez que por gusto me anticipé a la moda en veinte años: bigote silvestre, cabellos alborotados, pantalones de vaquero, camisas de flores equívocas y sandalias de peregrino. En la oscuridad de un cine, y sin saber que yo estaba cerca, una amiga de entonces le dijo a alguien: <el pobre Gabito es un caso perdido>(García Márquez, 2002:10)

Menudo caso perdido. La complicidad se hace absoluta, a menos de que se trate de un pretendiente de nuestra propia hija. Ahora en serio, ¿cómo se nos muestra el autor desde el principio? ¿como un romántico irreverente?, ¿como un hippie caribeño?. Es probable, pero nos quedamos con la imagen de un ser que se arroja al ruedo para vivir, para experimentar lo que haya de ser, para vivir intensamente, con la pasión de aquel que es consciente de su finitud. Debemos reconocer que para lograr ese sentimiento de empatía genuina que provoca el relato del autor se debe partir de ciertas condiciones, a saber:

- una simpatía natural, sin pretensiones de sabelotodo, ni siquiera de superdotado, tal y como no nos cabe duda de que lo es, pero uno hace de cuenta que él no lo sabe,
- poseer una sabiduría gracias a la cual puedes reírte de ti mismo, sin caer en el patetismo del derrotado, que siente pena por sí mismo,

- el no olvidar jamás sus raíces. El que sabe de dónde viene, aunque no sepa a dónde llegará, puede confiar en un porvenir. Decía el Gabo en *El olor de la Guayaba*, “nunca, en ninguna circunstancia, he olvidado que en la verdad de mi alma no soy nadie más ni seré nadie más que uno de los dieciséis hijos del telegrafista de Aracataca.” (Apuleyo Mendoza, 1993:28-29)

Esta feliz coincidencia de condiciones, amén de un sinfín de otras que no se nos ocurren, aunado a un asombroso talento como narrador, hacen de esta obra, una autobiografía-testimonio-memoria que lectores anónimos como nosotros agradecemos. Esta confluencia de la memoria y la autobiografía como fenómenos de la psique de un excelente narrador, y además, como manifestación de la vida que no tan sólo del pensamiento, ni de la narración o género literario sólo como producto cultural, sino como profunda manifestación casi confesional de una experiencia de sí, de un proyecto siempre en construcción que es la vida de Gabriel García Márquez, nos alegra y reconforta.

II.- Las memorias como pretexto de la autobiografía.

Recuerdos, memorias o confesiones, tienen en común que el hombre que cuenta su vida, lo hace porque se busca a sí mismo a través de su historia, pero no lo hace de manera desinteresada, sino a través de una empresa de justificación personal. Entonces, antes que profundizar en las diferencias de cada uno de estos géneros, en este trabajo, nos ocuparemos de sus semejanzas¹.

1 Para ahondar más en las diferencias del género autobiográfico con otros cercanos tales como las memorias o los diarios, remitimos a un interesante trabajo de Weintraub, Karl J.(1991) *Autobiografía y conciencia histórica*, en Loureiro, A. (coord.) *Suplementos Anthropos*, N.º 29 pp. 18-33. La misma temática es abordada por Fernández Prieto, Celia (1997) *Figuraciones de la memoria en la autobiografía*, en Ruiz-Vargas, José María (comp.) *Claves de la memoria*, Valladolid, Trotta, pp. 67-82.

En *Vivir para contarla*, vemos como se abordan a la vez, las características que se han esbozado para diferenciar por ejemplo, las memorias de la autobiografía: el autor se sitúa en el mundo de los acontecimientos externos y busca dejar constancia de los recuerdos más significativos, pero a la vez, como ya se hiciera notar, si la vida es interacción entre el *yo* y *sus circunstancias*, entonces cualquier historia debería ser más que el mero relato de unas circunstancias, y en el caso de esta obra, de *Vivir para contarla*, que hasta promete una continuación, observamos que la temática gira alrededor de la construcción de una identidad: la de escritor.

Pero también se trata de un texto de corte testimonial, tal y como lo ha venido asegurando Carmen Ochando Aymerich (1998) con relación a la literatura latinoamericana, en su libro *La memoria en el espejo. Aproximación a la escritura testimonial*. En la autobiografía de Gabriel García Márquez, al igual que en toda su obra literaria, se percibe una función ideológica: la de dar voz a los silenciados, la denuncia de una violencia que raya en lo inverosímil, como en el caso de la *matanza de las bananeras*.

Se trata de un episodio sangriento que enlutara –aparentemente- tal y como después el mismo autor constatará, a unas tres mil familias de obreros de la United Fruit Co., cuando la fuerza pública colombiana, en un ejercicio de poder complaciente arremetiera salvajemente contra éstos. El episodio pretendió ser ocultado, o en su defecto minimizado, por la versión oficial, pero en la memoria colectiva se grabó como la matanza de 1928. El autor la recrea en *Vivir para contarla*:

Yo conocía el episodio como si lo hubiera vivido, después de haberlo oído contado y mil veces repetido por mi abuelo desde que tuve memoria: el militar leyendo el decreto por el que los peones en huelga fueron declarados una partida de malhechores; los

tres mil hombres, mujeres y niños inmóviles bajo el sol bárbaro después que el oficial les dio un plazo de cinco minutos para evacuar la plaza; la orden de fuego, el tableteo de las ráfagas de escupitajos incandescentes, la muchedumbre acorralada por el pánico mientras la iban disminuyendo palmo a palmo con las tijeras metódicas e insaciables de la metralla. (García Márquez, 2002:22-23)

El *testimonio* del ausente se convierte en la narración del escritor, hasta que el lector la hace también suya. Entre los tres vive la memoria que nos recuerda que no hay que olvidar.

Cuando Carmen Ochando Aymerich (1998) profundiza en la literatura latinoamericana y la asemeja al testimonio señala lo siguiente:

El testimonio revela sucesos, vidas e ideas; una interpretación literaria de la historia de los marginados. Otorga la palabra a aquellos protagonistas reales, de carne y hueso, cuyas voces han sido silenciadas por la versión dominante, en un momento y un lugar concretos, de la historia y la literatura. La vida reflejada en la literatura testimonial no pertenece al ámbito privado e íntimo, tal y como ocurre en los diarios y autobiografías decimonónicas, sino al social. Pretende, además, ser representativa de un grupo social marginado y transformadora de una situación de injusticia. (pág.45)

También existe en la autobiografía un episodio de cuando el Gabo era periodista de *El Espectador*, que calza muy bien con lo que venimos desarrollando. Las Fuerzas Armadas Colombianas, en su lucha con la guerrilla, mantenía en la población de Villarrica, a ciento ochenta y tres km. de Bogotá, un campamento, y allí fue donde sucedió esto que el Gabo relata en *Vivir para contarla*:

(...) José Salgar se plantó frente a mi escritorio, fingiendo la sangre fría que nunca tuvo, y me mostró un telegrama que acababa de recibir.

-Aquí está lo que usted no vio en Villarrica- me dijo. Era el drama de una muchedumbre de niños sacados de sus pueblos y veredas por las Fuerzas Armadas sin plan preconcebido y sin recursos, para facilitar la guerra de exterminio contra la guerrilla de Tolima. Los habían separado de sus padres sin tiempo para establecer quién era hijo de quién, y muchos de ellos mismos no sabían decirlo. El drama había empezado con una avalancha de mil doscientos adultos conducidos a distintas poblaciones del Tolima, después de nuestra visita a Melgar, e instalados de cualquier manera y luego abandonados a la mano de Dios. Los niños separados de sus padres por simples consideraciones logísticas y dispersos en varios asilos del país, eran unos tres mil de distintas edades y condiciones. Sólo treinta eran huérfanos de padre y madre, y entre éstos un par de gemelos con trece días de nacidos. La movilización se hizo en absoluto secreto, al amparo de la censura de prensa, hasta que el corresponsal de *El Espectador* nos telegrafió las primeras pistas desde Ambalema, a doscientos km. de Villarrica (García Márquez, 2002:553-554).

Cuenta el Gabo cómo en menos de seis horas, se movilizaron para dar con la pista de seiscientos de estos niños en un orfanatorio de Bogotá. Allí se encontraron con Helí Rodríguez “de dos años, apenas si pudo dictar su nombre. No sabía nada de nada, ni dónde se encontraba, ni por qué, ni sabía los nombres de sus padres ni pudo dar ninguna pista para encontrarlos. Su único consuelo era que tenía derecho a permanecer en el asilo hasta los catorce años.”(García Márquez, 2002:554)

Y he aquí la reflexión de un buen hombre:

(...) Fue imposible que aquella dolorosa visita no me obligara a preguntarme si la guerrilla que había matado al soldado en el combate habría podido hacer tantos estragos entre los niños de Villarrica. La historia de aquel disparate logístico fue publicada en varias crónicas sucesivas sin consultar a nadie. La censura guardó silencio y los militares replicaron con la explicación de moda: los hechos de Villarrica eran parte de una amplia movilización comunista contra el gobierno de las Fuerzas armadas, y éstas estaban obligadas a proceder con métodos de guerra. (García Márquez, 2002:554)

Ante el *cuerpo* del dolor sólo queda la denuncia y la generosa hospitalidad de quien guarda en su memoria los datos de cientos de vidas truncadas por el ejercicio de la violencia que no tiene disculpas. Precisamente por asumir posición ante hechos como los relatados en su autobiografía, es que no podemos catalogar *Vivir para contarla* como una autobiografía más, sino que se trata de una obra intertextual e intergenérica, que provoca a un lector situado en su propio horizonte, con su carga de expectativas, para afirmar, completar o modificar las sugerencias del texto.

Pero el texto, al convertirse en testimonio, hace algo más, presenta el *rostro*² del *otro* como acontecimiento ante el cual no tenemos escapatoria: sólo respondiendo de él seré libre, porque la responsabilidad es primero que la libertad. Y en el caso del Gabo,

2 De acuerdo con Lévinas, "La presencia del rostro –lo infinito del Otro– es indignancia, presencia del tercero(es decir, de toda la humanidad que nos mira) y mandato que manda mandar. Por esto la relación con el otro es, no sólo el cuestionamiento de mi libertad, la llamada que viene del Otro para convocarme a la responsabilidad, no sólo la palabra por la que me despojo de la posesión que me constriñe, al enunciar un mundo objetivo y común, sino también la predicación, la exhortación, la palabra profética." Lévinas, E. (1999) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca: Sígueme, pág.226

la responsabilidad por el otro ha estado presente a lo largo de toda su obra.

En *Vivir para contarla* existe otra anécdota que sigue evidenciando su compromiso por la vida, antes que por su propia conveniencia. Nos referimos a sus primeros pasos como reportero, cuando estaba en su búsqueda de la *especialidad*. El párrafo escogido muestra su debut y despedida con el reportaje denominado coloquialmente *crónica roja*. El Gabo rememora el episodio:

Poco después se publicó la foto del cadáver de un niño sin dueño que no habían podido identificar en el anfiteatro de Medicina legal y me pareció igual a la de otro niño desaparecido que se había publicado días antes. Se las mostré al jefe de la sección judicial, Felipe González Toledo, y él llamó a la madre del primer niño que aún no había sido encontrado. Fue una lección para siempre. La madre del niño desaparecido nos esperaba a Felipe y a mí en el vestíbulo del anfiteatro. Me pareció tan pobre y disminuida que hice un esfuerzo supremo del corazón para que el cadáver no fuera el de su niño. En el largo sótano glacial, bajo una iluminación intensa, había unas veinte mesas dispuestas en batería con cadáveres como túmulos de piedra bajo sábanas percutidas. Los tres seguimos al guardián parsimonioso hasta la penúltima mesa del fondo. Bajo el extremo de la sábana sobresalían las suelas de unas boticas tristes, con las herraduras de los tacones muy gastadas por el uso. La mujer las reconoció, se puso lívida, pero se sobrepuso con su último aliento hasta que el guardián quitó la sábana con una revolera de torero. El cuerpo de unos nueve años, con los ojos abiertos y atónitos, tenía la misma ropa arrastrada con que lo encontraron muerto de varios días en una zanja del camino. La

madre lanzó un aullido y se derrumbó dando gritos por el suelo. Felipe la levantó, la dominó con murmullos de consuelo, mientras yo me preguntaba si todo aquello merecía ser el oficio con que yo soñaba. Eduardo Zalamea me confirmó que no. También él pensaba que la crónica roja, con tanto arraigo en los lectores, era una especialidad difícil que requería una índole propia y un corazón a toda prueba. Nunca más la intenté. (García Márquez, 2002:521-522)

Su amor por la vida es uno de sus motores, quizás el más importante. Una y otra vez, el Gabo ha manifestado que la incapacidad de amor es la mayor desgracia humana que podamos experimentar, y en sus novelas, sobre todo en *El otoño del patriarca*, el poder es tratado justamente como el sustituto del amor. El dictador, entonces, es un *disfuncional*, un ser merecedor de compasión.

Claro, también hay una lectura de la violencia del poder, de la barbarie como negación del otro, del que nos molesta o el que *no es igual a uno*. De hecho, tal y como lo mencionáramos antes, existe en nuestros países de la América Latina una literatura que ha sido llamada *testimonial*, la cual ha tratado de reflejar ese mundo de injusticias y de penurias en el que les ha tocado vivir a una buena parte de nuestros congéneres. Cuando a Carmen Ochoa Aymerich (1998) le toca justificar la literatura testimonial en América Latina, lo hace de la siguiente forma:

Los textos testimoniales pretenden denunciar y manifestar los aspectos injustos de la realidad social en la que se inscriben; intentan una interpretación literaria de los marginados, cediendo la palabra a aquellos protagonistas actores y testigos reales de la historia silenciados por la ideología dominante. (pág.187)

Una autobiografía con mucho de testimonio, trastoca el género como categoría fija e inmutable, para acercarlo a la vida de quienes padecen injusticias. De manera que “la metáfora del <yo>, característica de la autobiografía, se transforma en metáfora de un <nosotros> colectivo, que se quiere representante de clase, raza o grupo marginados, y que orienta una visión en <blanco y negro>, de <buenos> y <malos> de la experiencia y de la historia”(Ochando Aymerich, 1998:183)

Ante la Historia con mayúscula, que sólo tiene como pretensión la búsqueda de la realidad, está la escritura testimonial, en lucha contra el olvido, en franca oposición contra el vertiginoso y perpetuo deterioro de la memoria *otra*, la de la parte silenciada, la afectada, la *barrida*.

Tal y como señala Mèlich (2002) “dar testimonio de la propia experiencia también supone siempre dar testimonio de otro, de un ausente, porque siempre hay otros en las experiencias humanas, otros que padecen conjuntamente con nosotros nuestras experiencias. No hay vida humana en soledad.”(pág.108), El dar testimonio se convierte aquí en una acción ética.

La presencia o la ausencia de cualquier otro es capaz de conmovir la supuesta tranquilidad de una vida *controlada*, para dar cabida a la *inquietud*, al reclamo de una respuesta, de una *urgencia* del otro. Esa respuesta no puede sino ser *ética*. Y esto porque el *otro* no es un ser *descarnado*, se trata de un sujeto con nombre y apellido, es alguien con memoria, imaginación y esperanza. Dar respuesta ética es dar respuesta a la vida, dar respuesta a la esperanza. Y también incitar a otros a darla.

En un documento titulado “La soledad de América Latina”, discurso pronunciado ante la Academia sueca con motivo de recoger el premio Nóbel de Literatura, escribe el Gabo lo siguiente refiriéndose a la esperanza que habita en América Latina:

Sin embargo, frente a la opresión, el saqueo y el abandono, nuestra respuesta es la vida. Ni los diluvios ni las pestes, ni las hambrunas ni los cataclismos, ni siquiera las guerras eternas a través de los siglos y los siglos han conseguido reducir la ventaja de la vida sobre la muerte. Una ventaja que aumenta y se acelera: cada año hay setenta y cuatro millones más de nacimientos que de defunciones, una cantidad de vivos nuevos como para aumentar siete veces cada año la población de Nueva York. La mayoría de ellos nacen en los países con menos recursos, y entre estos, por supuesto, los de América latina. En cambio, los países más prósperos han logrado acumular suficiente poder de destrucción como para aniquilar cien veces no sólo a todos los seres humanos que han existido hasta hoy, sino la totalidad de los seres vivos que han pasado por este planeta de infortunios.(García Márquez, 1999:48)

De esta manera, soledad y muerte, los temas permanentes en la obra del maestro Gabriel García Márquez, trastócense en un llamado de atención, en un llamado a la posibilidad de cambiar una visión por otra. O de crear una utopía. “Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.(García Márquez, 1999:48)

III.- Vivir para contarla como memoria-autobiografía de la *bildung* de un escritor.

Los recuerdos fundan la imaginación de Gabriel García Márquez, y tal y como se señalara en *El olor de la guayaba*,

de Apuleyo Mendoza, aquellos relativos a su contexto vital han permanecido a lo largo de su vida, constituyéndose en imágenes tenaces y perseguidoras, acicates de su fértil escritura. Él mismo refiere al respecto lo siguiente:

Mi recuerdo más vivo y constante no es el de las personas, sino el de la casa misma de Aracataca donde vivía con mis abuelos. Es un sueño recurrente que todavía persiste. Más aún: todos los días de mi vida despierto con la impresión, falsa o real, de que he soñado que estoy en esa casa. No que he vuelto a ella, sino que estoy allí, sin edad y sin ningún motivo especial, como si nunca hubiera salido de esa casa vieja y enorme. Sin embargo, aún en el sueño, persiste el que fue mi sentimiento predominante durante toda aquella época: la zozobra nocturna. Era una sensación irremediable que empezaba siempre al atardecer, y que me inquietaba aún durante el sueño hasta que ya volvía a ver por las hendijas de las puertas la luz del nuevo día. No logro definirlo muy bien, pero me parece que aquella zozobra tenía un origen concreto, y es que en la noche se materializaban todas las fantasías, presagios y evocaciones de mi abuela. (Apuleyo Mendoza, 1993:17)

Este estado de alteración de la conciencia, que más de una vez hemos experimentado, este sentimiento de extrañeza, de desorientación, provoca un mundo de sensaciones sin palabras. Justamente, al estar relacionado con sensaciones tempranas de la niñez en el caso del Gabo, permite pensar que se han asociado con un mundo donde no tenemos todas las palabras posibles como para desvelar los fantasmas, palabras que sirvieran de talismán para eliminar la incertidumbre que origina ese algo que nos pasa, que nos acontece, sin posibilidad de nombrarle. O lo que en este

caso sería lo mismo, deshacer el hechizo, y narrar el regreso de un naufragio hacia el subconsciente, hacia el mundo donde la palabra yo no se ha instaurado todavía.

Pero también puede sucedernos esta sensación de extrañeza del quienes somos al despertar de una mala siesta. Ante esta imposibilidad momentánea de recordar, vocablo que en el antiguo castellano significaba *despertarse*, sólo nos queda la experiencia del ser, de la existencia, y ésta para ser completa, debe ser narrada. El otro problema es que la memoria no se limita a recordar, existe también imprecisión en la memoria humana: vivimos dentro de un *maremagnum* de imágenes que regresan sin aparente razón, de otras que desaparecen sin conocer las causas. Algunas de nuestras imágenes han sido deformadas, simplificadas unas, otras maximizadas. Es obra de la imaginación y del deseo, así que, con mucha frecuencia creyendo recordar, de manera completamente honesta, inventamos, o también sucede que recreamos los recuerdos.

Entonces, no hay regreso posible, recordar es más bien una ilusión. Recordar es una actividad inscrita en el presente. Tal y como lo señala Celia Fernández (1997):

Pero la densidad y la consistencia del hoy son resultado de los sucesivos ayer, no de su acumulación sino de su destilado significativo. Sé quién soy, o, más modestamente, supongo quién soy en la medida en que sé cómo he llegado a serlo, por dónde he venido, qué relaciones mantengo con mis yoos interiores. De aquí la interdependencia de la identidad y la memoria.(pág.67)

Este nuevo giro de la memoria como invención permanente le da necesariamente un matiz diferente al género autobiográfico. Pasa de ser una simple narración retrospectiva para convertirse en

un encuentro con la memoria personal. En este caso, la intención no es la de seleccionar y hacer simple recuento de los hechos vividos. Lo que importa aquí es configurar la propia identidad, la cual es siempre la misma, pero diferente. Configurar la propia identidad en un tiempo presente, darle horizonte al plano actual, contar el *cómo se ha llegado a ser el que se es*. Y en el caso que nos ocupa, el de cómo se ha llegado a ser un escritor.

En *El olor de la Guayaba*, el Gabo comenta sobre el oficio de escritor:

Empecé a escribir por casualidad, quizá sólo para demostrarle a un amigo mío que mi generación era capaz de producir escritores. Después caí en la trampa de seguir escribiendo por gusto y luego en la otra trampa de que nada me gustaba más en el mundo que escribir (Apuleyo Mendoza, 1993:33)

Confiesa su angustia ante la hoja en blanco, pero le ha conseguido un remedio que la amortigua: nunca deja de escribir sino sabe cómo continuará al día siguiente. Al revisar sus comentarios sobre el oficio de escritor, percibimos una verdadera pasión por la escritura, la cual lo lleva a escribir todos los días, revisando cada línea con minuciosidad casi religiosa.

Esta idea de pasión nos remite no ya a un sujeto con control absoluto sobre su acción y su tiempo, libre de determinar cuándo y cómo escribir sino todo lo contrario, entenderemos pasión aquí como lo *padecido*, en el sentido de asumir los padecimientos, algo así como el soportar lo que no eres libre de combatir. Tal y como apunta Larrosa (2002):

En la pasión se da una tensión entre libertad y esclavitud en el sentido de que lo que quiere el sujeto pasional

es, precisamente, estar cautivado, vivir su cautiverio, su dependencia de aquello que lo apasiona. Se da también una tensión entre placer y dolor, entre felicidad y sufrimiento, en el sentido de que el sujeto encuentra su felicidad o, al menos, el cumplimiento de su destino, en el padecimiento que su pasión le proporciona.(pág.59)

El Gabo ama su pasión por la escritura como ese sujeto pasional al que se refiriera Larrosa (2002) “...lo que quiere el sujeto pasional es, precisamente, estar cautivado, vivir su cautiverio, su dependencia de aquello que lo apasiona.” A nosotros nos queda amar con pasión la obra de un genio.

Epílogo: memorias y relato de viaje.

En páginas anteriores ya habíamos esbozado que en *Vivir para contarla* hemos creído ver los itinerarios de la constitución de un sujeto escritor. Así, la autobiografía como género antiguo de la memoria, que funda su régimen de verdad en la íntima relación entre el sujeto *ese* de la escritura y *aquel* del discurso, nos deja el legado de una vida re-escrita a partir de un viaje hacia la intimidad, viaje a lo profundo, a la selva amazónica de los recuerdos, o también expedición a las profundidades del mar de las imágenes.

Mar de la conciencia, selva de lo inconsciente, música de las sensaciones, fraguan en un relato que no es completamente propio, ni literalmente verdad. Nuevamente somos confrontados con el epígrafe de la autobiografía del Gabo: “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.” Y a pesar de ello, o mejor, consciente de ello, el autor realiza el ejercicio de su autobiografía.

Será porque toda autobiografía es tarea de dos: el *yo ejecutivo*, que se dispone a contar y del *yo reflexivo*, aquel que en verdad trabaja. Desde un principio, el autobiógrafo ejecuta dos movimientos diferentes, opuestos entre sí: se mueve hacia el que era, pero sucede que haciendo esto, se aleja a la vez de él, convirtiéndose en otra persona. El yo que intenta atrapar, se le convierte en forma de otro yo. Lo irónico es que el escritor disfruta de esta persecución, porque en la medida en que es activo, se siente vivo, aunque la vida en cuestión se halle entre los pliegues de una hoja de papel.

Toda memoria comienza por algún sitio. En el caso del Gabo es su casa de Aracataca, en la compañía de sus abuelos y de las mujeres que la poblaban. A lo largo de la autobiografía, el Gabo comenta los sentimientos y estados premonitorios no sólo de él, sino de parte de su familia, siendo la casa de Aracataca el espacio vinculado más fuertemente con los fenómenos paranormales que relata. Una imaginación fértil y una sensibilidad crecida bajo la tormentosa y a la vez desvaneciente imagen de su casa de crianza, regada con los infinitos cuentos de los abuelos, pudieron ser los causantes de una percepción rayando en lo extrasensorial.

En su obra, el mismo Gabo señala la imposibilidad de ciertos recuerdos suyos, por la simple razón de no haber nacido aún, como en el caso de la *matanza de las bananeras*. El Gabo relataba el episodio con una precisión tal que le merecieron una cierta reputación que él califica de *mala* "...Múltiples casos como ese me crearon en casa la mala reputación de que tenía recuerdos intrauterinos y sueños premonitorios."(García Márquez, 2002:81)

Pero podría darse también una explicación que sonase más racional. El Gabo crece en una casa de mujeres con una imaginación fértil y una hipersensibilidad ante los acontecimientos que pudieran lucir como misteriosos o incomprensibles para las mentes más

aletargadas. Este aparente hecho circunstancial, de haber nacido y haberse criado en una casa de mujeres ¿especiales? sensibilizó su identidad de escritor. En *Vivir para contarla*, nos comenta “no puedo imaginarme un medio familiar más propicio para mi vocación que aquella casa lunática, en especial por el carácter de las numerosas mujeres que me criaron. Los únicos hombres éramos mi abuelo y yo.”(García Márquez, 2002:103)

Mujeres que aprendieron a comunicarse a través de los relatos, leyendas y mitos no sólo de la región, sino de los cuentos basados en la vida de los propios familiares, cuentos que transmitían misterios rayando en lo inverosímil, pero que sin embargo parecían de una incuestionable validez frente a sus ojos. En este ambiente crece y se conforma la imaginación creativa del Gabo:

A los niños se les cuenta un primer cuento que en realidad les llama la atención, y cuesta mucho trabajo que quieran escuchar otro. Creo que éste no es el caso de los niños narradores, y no fue el mío. Yo quería más. La voracidad con que oía los cuentos me dejaba siempre esperando uno mejor al día siguiente, sobre todo los que tenían que ver con los misterios de la historia sagrada.(García Márquez, 2002:113)

Tempranamente, aparece también un interés inusitado por el relato oral, *por echar el cuento*, aderezado por su propia fantasía y prodigiosa memoria. Como bien sabemos una de las características de la cultura caribeña es la de intercambiar historias, anécdotas, o como coloquialmente denominamos, *echar los cuentos*. Y en el caso de este niño Gabriel, y como una manera de llamar la atención en una casa de adultos conversadores, no le queda otra que ingeniárselas y probar distintas estrategias: en un momento fue la de dibujar, luego, la de improvisar relatos.

Quienes me conocieron a los cuatro años dicen que era pálido y ensimismado, y que sólo hablaba para contar disparates. Pero mis relatos eran en gran parte episodios simples de la vida diaria, que yo hacía más atractivos con detalles fantásticos para que los adultos me hicieran caso. Mi mejor fuente de inspiración eran las conversaciones que los mayores sostenían delante de mí, porque pensaban que no las entendía, o las que cifraban aposta para que no las entendiera. Y era todo lo contrario: yo las absorbía como una esponja, las desmontaba en piezas, las trastocaba para escamotear el origen, y cuando se las contaba a los mismos que las habían contado se quedaban perplejos por las coincidencias entre lo que yo decía y lo que ellos pensaban. (García Márquez, 2002:103-104)

Esta habilidad discursiva temprana, aunada al hecho de lo que ya mencionáramos antes sobre sus premoniciones, fueron conformando una singular identidad: por un lado, el ensimismamiento, por otro, la conversación sabrosa e inspirada. Ambas, propias de un escritor en formación. El Gabo parece deleitarse mientras convoca a la memoria para aclararnos que:

La abuela, por su parte, llegó a la conclusión providencial de que el nieto era adivino. Eso la convirtió en mi víctima favorita, hasta el día en que sufrió un vahído porque soñé de veras que al abuelo le había salido un pájaro vivo por la boca. El susto de que se muriera por culpa mía fue el primer elemento moderador de mi desenfreno precoz. Ahora pienso que no eran infamias de niño, como podía pensarse, sino técnicas rudimentarias de narrador en ciernes para hacer la realidad más divertida y comprensible. (García Márquez, 2002:104)

Parecía que el abuelo había intuido el talento del niño, el cual se había convertido en su más importante interlocutor. A lo largo de paseos por la ciudad, le mostraba el mundo de la realidad y también el de sus sueños y pesadillas. El abuelo del Gabo muere cuando él tenía apenas ocho años, el autor siempre tendrá la nostalgia de ese amigo, al cual recuerda con especial cariño, lo mismo que rememora con agradecimiento uno de los regalos más importantes que recibiera de su parte:

(...) cuando el abuelo me regaló el diccionario me despertó tal curiosidad por las palabras que lo leía como una novela, en orden alfabético y sin entenderlo apenas. Así fue mi primer contacto con el que habría de ser el libro fundamental en mi destino de escritor (García Márquez, 2002:113)

A lo largo de *Vivir para contarla*, nos hemos dado cuenta de que para Gabriel García Márquez el destino existe en la medida en que se construye. No fue fácil, pero su talento como narrador no vino solo, posee una personalidad de una alta sensibilidad e inteligencia social, ha descubierto que el componente de intuición que le aportara ¿quizás? el estrecho contacto con las mujeres que le criaron, constituye una herramienta prodigiosa en manos de un buen escritor. Ciertamente, tal y como él mismo señala, trabaja siempre a partir de la realidad, pero la realidad en el trópico es exuberante e improbable para la mentalidad del europeo. Gabriel García Márquez es un autor de la vida, del amor responsable, de un amor que le ha llevado a pedir a los colombianos que tomen conciencia de su historia, y “que canalice (Colombia) hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglo hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos; al alcance de los niños.”(García Márquez, 1994:2A-3A)

Parece curioso acabar el texto sobre la autobiografía de un hombre bueno, escritor, de un genio de las letras, con la figura de la niñez. Quizás sea porque tanto pesar y trabajo como el que viviera le ayudó a insuflar su espíritu de hombre adulto con el espíritu de la niñez, que es lo mismo que decir, insuflar el espíritu con la esperanza, con la alegría. Con el aprecio por la novedad, en el sentido de esa capacidad de asombro que tanto vinculamos a la niñez. Pero también en esa figura se encierra el secreto de la valentía, del coraje por asomarse al mundo todos los días, con la cara radiante. Con el espíritu del *por-venir*.

Referencias

- Apuleyo Mendoza, P. (1993) *El olor de la guayaba, Conversaciones con Gabriel García Márquez*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Caballé, A. (1987) Figuras de la autobiografía, *Revista de Occidente* (Madrid), 74-75, págs. 103-119
- Caballé, A. (1995) *Narcisos de tinta. Ensayos sobre la literatura autobiográfica en lengua castellana (siglos XIX y XX)*. Madrid: Megazul.
- Fernández Prieto, C. (1997) *Figuraciones de la memoria en la autobiografía*. En Ruiz-Vargas, J.M^a.(comp.) *Claves de la memoria*. Madrid: Trotta, págs.67-82.
- García Márquez, G. (1994) *Por un país al alcance de los niños*, *El Tiempo*, Bogotá, julio 23, pp. 2A, 3A.
- García Márquez, G. (1999) La soledad de América Latina, en *Revista Anthropos*, N.º 187, págs.46-48.

García Márquez, G. (2002) *Vivir para contarla*, Santafé de Bogotá: Norma.

Larrosa, J. (2002) . Sobre la experiencia y el saber de experiencia, en Larrosa, J. y otros, *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad*, Caracas: CDCHT-USR y Revista Ensayo y Error, págs.51-77.

Lejeune, P. (1994) *El pacto autobiográfico y otros estudios*, Madrid: Megazul-Endymion.

Lévinas, E. (1999) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca: Sígueme.

Loureiro, A. (1991) (coord.) *Suplementos Anthropos*, N.º 29, págs. 18-33.

Mélich, J.C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

OchandoAymerich, C. (1998) *La memoria en el espejo. Aproximación a la escritura testimonial*.
Barcelona: Anthropos.

Pozuelo Yvancos, J. (1993) *Poética de la ficción*, Madrid: Síntesis.

Zuluaga, C. (1992) Prólogo, en C. Kline, *Los orígenes del relato*, Santafé de Bogotá: CEIBA.

SOR JUANA INES DE LA CRUZ Y LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE SABER

Leisie Montiel Spluga

(Universidad del Zulia)

leimon29@hotmail.com

Johann Pirela Morillo

(Universidad del Zulia)

johannpirela@hotmail.com

Resumen

Este estudio forma parte de un Proyecto de Investigación adscrito al CONDES de LUZ, y tiene como propósito mostrar un avance de los logros obtenidos durante el desarrollo del tema del *saber* en la poesía de Sor Juana. Para llevarlo a cabo, empleamos el método biblio-hemerográfico, el cual pudimos organizar gracias a una estancia de investigación que realizamos en la UNAM. Algunos de los materiales de teoría y crítica revisados fueron: Margo Glantz. 1995. *Sor Juana Inés de la Cruz: ¿hagiografía o autobiografía?*; Graciela Hierro. 2002. *De la domesticación a la educación de las mexicana;*, y Rosa Perelmuter. 2004. *Los límites de la femineidad en Sor Juana Inés de la Cruz*. Luego de leer la poesía de Sor Juana, a la luz de dichos materiales, podemos concluir que la misma se mantiene vigente debido a que contiene fundamentos teórico-estéticos que influyen en muchos investigadores y escritores de nuestros días.

Palabras-clave: Sor Juana, saber, barroco, heteroglosia.

Recepción: 28-03-2006 Evaluación: 14-01-2007 Recepción de la versión definitiva: 15-02-2007

SOR JUANA INES DE LA CRUZ AND THE IMPORTANCE OF THE ACT OF KNOWING

Abstract

This study is part of a research project attached to CONDES at LUZ. Its main aim is to present an advance of the findings regarding the theme of *knowing* in Sor Juana's poetry. To develop this study we have made use of a method for the study of bibliography and newspapers, which we could organize thanks to a research residency at the UNAM. Some of the materials on theory and criticism were Margo Glantz's (1995) *Sor Juana Inés de la Cruz: ¿hagiografía o autobiografía?*, Graciela Hierro's (2002) *De la domesticación a la educación de las mexicana*, and Rosa Perelmuter's (2004) *Los límites de la femineidad en Sor Juana Inés de la Cruz*. After reading Sor Juana's poetry, in the light of such materials, we came to the conclusion that it remains relevant, since it contains a theoretical and aesthetic foundation that exerts influence on many researchers and writers of our times.

Key words: Sor Juana, knowing, baroque, heteroglossia.

SŒUR JUANA INÉS DE LA CRUZ ET L'IMPORTANCE DE L'ACTE DU SAVOIR

Résumé

Cette étude fait partie d'un projet de Recherche affecté au CONDES de LUZ. Son but est de montrer une avancée des réussites pendant le développement du thème du *savoir* dans la poésie de Sœur Juana. Pour ce faire, on a employé la méthode biblio – documentaire, qui a été organisée grâce à un séjour de recherche à l'UNAM. On a fait un bilan de quelques matériels de théorie et de critique parmi lesquels on peut mentionner : Margo Glantz. 1995. *Sor Juana Inés de la Cruz: ¿hagiografía o autobiografía?* (*Sœur Jeanne Ines de la Croix: hagiographie ou autobiographie?*); Graciela Hierro. 2002. *De la domesticación a la educación de las mexicanas; (De l'appropriation à l'éducation des mexicaines)*; et Rosa Perelmuter. 2004. *Los límites de la feminidad en Sor Juana Inés de la Cruz (Les limites de la féminité chez Sœur Jeanne Ines de la Croix)*. Après avoir lu la poésie de Sœur Jeanne, à la lumière de ces matériels, on a conclu qu'elle est encore en vigueur étant donnée qu'elle a des fondements théoriques – esthétiques influant sur beaucoup de chercheurs et d'écrivains de nos jours,

Mots clés : Sœur Juana Inés de la Cruz, savoir, baroque, hétérologue.

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ E L'IMPORTANZA DEL ATTO DEL SAPERE

Riassunto

Questo studio è parte di un Progetto di Ricerca assegnato al CONDES dell'Università del Zulia. Ha lo scopo di mostrare i primi risultati ottenuti nello sviluppo del tema del sapere nella poesia di Sor Juana. Per la sua realizzazione, abbiamo usato il metodo bibliografico ed emerografico svolto in uno stage di ricerca che abbiamo fatto nell'Università Nazionale Autonoma del Messico. Alcuni dei saggi di teoria e critica controllati sono stati: Margo Glantz (1995). *Sor Juana Inés de la Cruz: ¿agiografía o autobiografía?*; Graciela Hierro (2002). *Dell'addomesticamento all'educazione delle messicane* y Rosa Perelmuter (2004). *I limiti della femminilità in Sor Juana Inés de la Cruz*. Dopo aver letto la poesia di Sor Juana, in confronto ai saggi sopraccitati, possiamo concludere dicendo che questa poesia si mantiene vigente, per il fatto che possiede fondamentali teorici ed estetici che tuttora influiscono molti ricercatori e scrittori contemporanei.

Parole chiavi: Sor Juana, sapere, Barocco, eteroglosia.

SOROR JUANA INÉS DE LA CRUZ E A IMPORTÂNCIA DO ACTO DE SABER

Resumo

Este estudo faz parte de um projecto de investigação adscrito ao Condes de Luz e tem como propósito mostrar um avanço dos resultados obtidos durante o desenvolvimento do tema do saber na poesia de Soror Juana. Para o levar a cabo, empregamos o método biblio-hemerográfico, o qual podemos organizar graças a uma actividade de investigação que realizámos na UNAM. Alguns dos materiais de teoria e crítica revistos foram: Margo Glantz (1995), *Sor Juana Inés de la Cruz: ¿Hagiografía o autobiografía?*; Graciela Hierro (2002), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*; y Rosa Perelmuter (2004), *Los límites de la feminidad en Sor Juana Inés de la Cruz*. Depois de ler a poesia de Soror Juana, à luz dos referidos materiais, podemos concluir que a mesma se mantém vigente devido a que contém fundamentos teórico-estéticos que influenciam muitos investigadores e escritores dos nossos dias.

Palavras-chave: Soror Juana, saber, barroco, heteroglossia.

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ UND DIE BEDEUTUNG DES AKTES VOM WISSEN

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie ist Teil eines Forschungsprojekts im Rahmen CONDES an der Universidad del Zulia (LUZ). Ziel der Studie ist es, eine Zwischenbilanz der Forschung zum Thema *Wissen* in der Dichtung von Sor Juana Inés de la Cruz aufzuzeigen. Dafür haben wir dank einem Forschungsaufenthalt an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Bibliographie und Zeitungsarchive recherchiert. Unter den einschlägigen Werken sind folgende zu nennen: Margo Glantz (1995): *Sor Juana Inés de la Cruz: ¿hagiografía o autobiografía?*; Graciela Hierro (2002): *De la domesticación a la educación de las mexicanas*; und Rosa Perlmutter (2004): *Los límites de la femineidad en Sor Juana Inés de la Cruz*. Nach der Lektüre der Dichtung von Sor Juana Inés de la Cruz können wir folgern, dass sie aufgrund ihrer theoretisch-ästhetischen Grundlagen immer noch wirksam ist und viele Forscher und Schriftsteller unserer Zeit beeinflusst.

Schlüsselwörter: Sor Juana, Wissen, Barock, Heteroglosie.

SOR JUANA INES DE LA CRUZ Y LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE SABER

Leisie Montiel Spluga - Johann Pirela Morillo

“El discurso es un acero que sirve por ambos cabos: de dar muerte, por la punta; por el pomo, de resguardo”¹.

Introducción

En un contexto cultural tan dinámico y complejo como el que tenía lugar en las ciudades hispanoamericanas del período colonial, no resulta “raro” encontrar que se produjeran “excepciones” de las reglas que se establecían y administraban desde la Península Ibérica. Destinadas a regular y a controlar el comportamiento social y sexual de los individuos, a delimitar las funciones masculinas y femeninas que se debían cumplir en aras de preservar un ordenamiento familiar y, por ende, social acordes con los intereses del Estado y sus instituciones, dichas reglas estaban expuestas al peligro de ser desviadas o transgredidas por la fuerza de los procesos transculturadores que se vivían en las sociedades virreinales, sociedades en las que –como bien apuntan Mónica Quijada y Jesús Bustamante– “la contradicción es norma, y quizá por ello el barroco es su estilo” (Quijada y Bustamante, 2000: 649).

Ante la rigidez de las formas de organización humana para la vida política, social y familiar, era “natural” que brotaran mecanismos de negociación destinados a suavizar los términos en que se dictaminaban las pautas de conducta esperadas, el *deber ser* en cuanto a, por ejemplo, el “estado civil” de la mujer y las actividades “propias de su sexo”. Se hace mención particular a

1 Versos tomados del romance “Finjamos que soy feliz”, de Sor Juana Inés de la Cruz.

este respecto con el ánimo de destacar el papel excepcional que cumpliera Sor Juana Inés de la Cruz (¿1651?-1695), quien, a pesar de haber sido una mujer bella como lo refieren varios críticos (entre ellos Octavio Paz en *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*), opta por dedicarse a la vida conventual, cumpliendo, de este modo, con el destino que la *razón masculina* –en términos de la crítica chilena Nelly Richard- les signaba a las mujeres “decentes”: el de casarse o el de convertirse en monja. Richard identifica dicha razón masculina con el patriarcalismo que caracteriza a la Cultura Occidental, es decir, con el modo de concepción y ordenamiento del mundo desde el gobierno mental de los hombres, quienes se encargan de determinar cuáles son las “funciones” femeninas y cuáles, las masculinas. En pocas palabras: qué le corresponde hacer a la mujer y qué al hombre, de tal modo que sus territorios de acción estén lo suficientemente demarcados para evitar, en lo posible, las transgresiones. Decimos “en lo posible”, porque si bien la decisión de Sor Juana de convertirse en monja se compagina con una actitud aparentemente de “acato”, aquella no deja de responder a fundamentos irreverentes: aprovechar el tiempo y los espacios de silencio que le proporcionaba el claustro, para continuar con la formación intelectual iniciada en la biblioteca del abuelo materno y en las escuelas llamadas “Amigas”, según nos lo refiere la investigadora Graciela Hierro. Dedicarse al cultivo de la palabra leyendo y escribiendo significó para Sor Juana una opción de vida que, en más de una ocasión, la llevaría a desafiar a las autoridades que la vigilaban.

Referentes teóricos

Como bien señala Jean Franco en su libro *Las conspiradoras*, el mayor logro de Sor Juana fue haber defendido a capa y espada la racionalidad de la mujer, frente a la aplastante realidad de la resignación experimentada por la mayor parte de las monjas místicas. Al igual que ellas, Sor Juana obedecía la observancia,

pero lo que la diferenciaba era la proclividad que tenía para expresar su vida religiosa mediante actos “elocuentes”, hechos de palabras, de sentido, y no por medio de simples balbuceos o gemidos que sugerían el nivel más primario del conocimiento humano. Veamos en qué consistía –según Franco- dicha experiencia mística:

La vida imaginaria de la mística solía ser rica en sensaciones: no sólo le comunicaba a Dios sus secretos, sino que la transportaba a lugares lejanos (paralelo sagrado con el vuelo de las brujas) y le permitía tener visiones y alucinaciones. La mística no sentía la necesidad de comunicar la unión mística a los demás, salvo cuando Dios se lo indicaba. Sólo los signos externos, los fuertes suspiros, el estado de trance y las señas en el cuerpo revelaban a los otros lo que sucedía (Franco, 1994: 33).

El subterfugio de que se vale Sor Juana para moverse dentro de los criterios de lo autorizado, a fin de abrir la posibilidad de ejercitar la sabiduría femenina en un medio tan hostil para la mujer como lo era la sociedad novohispana del siglo XVII, está bien argumentado por Franco cuando refiere que “[e]n contraste con esta racionalización masculina, [Sor Juana] contrapuso la figura femenina de la Virgen, que dio a luz al Verbo [a Dios hecho hombre], considerando a una mujer como el origen de la razón cristiana” (Ibid: 15). Veámoslo en los cuatro últimos versos de uno de sus romances sacros:

De aquí me ha venido el ser
Flor del humano linaje,
Vivo Honor; y que de Esclava,
Madre el mismo Dios me llame (Sor Juana, 2004: 79)².

² A lo largo de este trabajo, citaremos las *Obras completas* de Sor Juana, en la edición de Porrúa (prólogo de Francisco Monterde).

Siendo la Virgen un símbolo sagrado, Sor Juana “desarmaba” a sus posibles contrincantes (confesores, obispos) en su propio terreno.

En su lucha por el poder de la palabra, Sor Juana combina actitudes de sumisión y orgullo que van tensando su discurso hacia múltiples *loci* de enunciación, hasta producirse la textura de lo barroco desde lo que tiene que ver con la motivación misma del poema. Así, en la dedicatoria que le hace de su primer libro a la condesa de Paredes, en 1689, el poema se inicia con los siguientes versos:

El hijo que la esclava ha concebido,
dice el Derecho que le pertenece
al legítimo dueño que obedece
la esclava madre, de quien es nacido (Sor Juana, 2004: 158).

Al partir de un principio indiscutible (lo que dictamina el Derecho Romano en relación con la posesión de los esclavos), Sor Juana protege su producción intelectual del peligro de ser eliminada o vetada, ya que al declararse “esclava” de su mecenas –la virreina– sus escritos quedan bajo la potestad de ésta. Los textos “paridos” por la poeta pasan a ser, automáticamente, de su “ama”, y por ello dice: “Así, Lysi divina, estos borriones / que hijos del alma son, partos del pecho, / será razón que a ti te restituya;” (Id). La poeta remata el poema con estas palabras:

Ama y Señora mía, besa los pies de V. Excia., su criada
JUANA INÉS DE LA CRUZ.
(Id, cursivas de la autora).

Como se ve, Sor Juana deja claro que tiene conciencia de su situación de dependencia frente a los poderosos y se pliega ante ellos.

En un trabajo titulado “ ‘Ser mujer ni estar ausente, / no es de amarte impedimento’: los poemas de Sor Juana a la condesa de Paredes”, Nina M. Scott –su autora- vincula este soneto con el hecho de que Sor Juana haya sido testigo del profundo deseo que los virreyes –Condes de Paredes y Marqueses de la Laguna- tenían de procrear un hijo. Al verse cumplido dicho deseo, la poeta no puede menos que felicitarlos y celebrar el nacimiento, experiencia que, dada su condición religiosa, no podrá vivir Sor Juana más que en la alegoría de “parir” poemas. Dice Scott que el alemán Ludwig Pfandl es el único crítico que –desde una perspectiva freudiana- advierte el tema del embarazo en la poesía de Sor Juana y lo interpreta como un “anhelo reprimido de maternidad”, afirmación de la que la crítica disiente, pues ella prefiere “leer” la dedicatoria del soneto en cuestión como el pacto que se establece entre dos mujeres cuyos poderes son, el de una, el político y el económico y, el de la otra –Sor Juana-, el poder de la palabra. Así, agrega Scott a modo de conclusión: “[c]reo que, en última instancia, este hecho, el que una mujer salve la obra de otra, me importa mucho más que resolver si hubo o no hubo relaciones eróticas entre Sor Juana y María Luisa [la virreina]. El mero hecho de que una mujer publique la obra de otra es en sí un hecho inusitado en esta época” (Scott, 1997: 168). La relación amorosa entre Sor Juana y la virreina será un tema sobre el que volveremos más adelante.

En el prólogo que Sor Juana le dirige al lector cuando aparece publicada su *Inundación Castálida...* (1689), el tono que emplea la poeta se mueve entre la modestia y el orgullo, pues así como escribe al inicio “Estos versos, lector mío, / que a tu deleite consagro, / y sólo tienen de buenos / conocer yo que son malos, / ni disputártelos quiero / ni quiero recomendarlos, / porque eso fuera querer / hacer de ellos mucho caso” (Ibid: 3), al final del poema le expresa que no es obligado que sus versos le gusten, dejando ventilar, con ello, que sea cual fuere su veredicto, su espíritu permanece incólume: “si no te agrada la pieza, / no desenvuelvas el fardo” (Ibid: 4).

Una actitud semejante es la que demuestra Juan Ruiz de Alarcón cuando presenta al vulgo sus comedias. Dice el dramaturgo: “allá van esas comedias, trátalas como sueles, no como es justo, sino como es gusto, que ellas te miran con desprecio, y sin temor, como las que pasaron ya el peligro de tus silbos...Si te desagradaren, me holgaré de saber que son buenas” (Ruiz de Alarcón, 1996: 60). Con estas dos “advertencias” al lector, asistimos a un punto en común en ambos creadores novohispanos: el de mostrar, a pesar de su situación *subalterna*³, una seguridad intelectual que les reporta, por sí sola, la suficiente satisfacción de haber concebido obras cuya calidad artística (labrada gracias a la potencia que contienen en inteligencia e ingenio) no está supeditada al humor con que cada lector las asuma.

Consciente de las restricciones que para la época colonial pesaban sobre la mujer, a quien no le era permitido emitir opiniones y juicios en los espacios públicos, Sor Juana decide negociar su espacio de producción intelectual con las autoridades que la circundaban, es decir, tanto las cortesanas como las eclesiásticas. De este modo, se declara súbdita y sierva de ellos, y para satisfacer, por otro lado, a los representantes de la Iglesia, dedica poemas a Cristo y a la Virgen como máximas expresiones de la religión que profesa. Sin embargo, en sus poemas se alojan gestos atrevidos que hacen de su palabra la encarnación de lo profano. En un soneto dedicado a una amada a la que llama Anarda, la poeta borra las marcas femeninas de su discurso y asume la voz de un hombre enamorado, operación que en reiteradas oportunidades llevará a efecto no sólo combinando marcas de género de uno u otro sexo, o volviéndose “neutra”, sino, también, abordando otras lenguas como las de los negros y los indios. En este sentido, Rosa Perelmuter

³ Por el lado de Sor Juana, la condición subalterna le viene dada por el hecho de haber sido mujer, hija natural y, además, monja. Por su parte, Alarcón, como es sabido, además de haber nacido hijo segundón (lo cual inmediatamente lo posicionaba en una situación desventajosa en lo económico y en lo social), era contrahecho, es decir, corcovado.

opina que “[a]un cuando en las obras de Sor Juana se perciben amplias huellas de su identidad femenina (el cuidadoso manejo de la modestia afectada y otros métodos de persuasión, su defensa de los derechos de la mujer, su denuncia de la actitud contradictoria de algunos hombres, la incorporación poética y literaria de sus experiencias culinarias y domésticas...) [...] en su poesía prefiere emplear voces genéricamente neutras” (Perelmuter, 2004: 12-13). En el caso específico de la voz masculina empleada por la poeta, Octavio Paz, en su libro *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*, expone que al asumir tal modalidad discursiva Sor Juana no pretendía más que “neutralizar o trascender su sexo” (Paz, 1982: 159). A este parecer se suma Georgina Sabat de Rivers, quien piensa que a la poeta siempre le preocupó que se demostrara la igualdad en cuanto a la capacidad intelectual de hombres y mujeres⁴. Dos romances de Sor Juana responden, explícitamente, a este propósito: uno es el 19, donde leemos los siguientes cuatro versos dirigidos a Filis (la virreina María Luisa): “[s]er mujer, ni estar ausente, / no es de amarte impedimento; / pues sabes tú, que las almas / distancia ignoran y sexo” (Sor Juana, 2004: 27). El otro romance es el 37: “claro honor de las mujeres, / de los hombres docto ultraje, / que probáis que no es el sexo / de la inteligencia parte” (Ibid.: 47).

Como se ha podido apreciar, la *heteroglosia* es un fenómeno que consiste en la realización y la expresión de varias voces (la “masculina”, la “femenina” y la “neutra”) y de varias lenguas (la castellana, la latina, la negra y la indígena). Tal heteroglosia significará una de las huellas más valiosas y determinantes en el panorama de la literatura hispanoamericana, ya que Sor Juana será su precursora.

⁴ Cfr. de Georgina Sabat de Rivers su artículo titulado “Sor Juana y sus retratos poéticos”, *Revista Chilena de Literatura*, No. 23, 1984, pp. 39-52.

En el soneto dirigido a Anarda que comentábamos más arriba, Sor Juana da cuerpo a un conjunto de versos donde lo que nos interesa abordar de la heteroglosia es la modalidad de dejar oír una voz que es, a la vez, neutra y masculina; masculina porque, aunque está desprovista de marcas genéricas, queda sugerida por la fuerza de la pasión que dicha “voz” manifiesta. Veamos:

Amor, señora, sin que me resista,
que tiene en fuego el corazón deshecho,
como hacer hervir la sangre allá en el pecho,
vaporiza en ardores por la vista.

Buscan luego mis ojos tu presencia
que centro juzgan de su dulce encanto;
y cuando mi atención te reverencia,

Los visüales rayos, entretanto,
como hallan en tu nieve resistencia,
lo que salió vapor, se vuelve llanto (Ibid: 149).

Además del tema del amor humano aquí expuesto, lo profano también se hace presente cuando Sor Juana erotiza el discurso de algunos de sus poemas, al emplear expresiones ambiguas que bien pueden referirse tanto a la incitación sensorial como a la intelectual. Leamos:

Mientras la gracia me **excita**
por elevarme a la Esfera,
más me abate a lo profundo
el peso de mis miserias.

**La virtud y la costumbre
en el corazón pelean**
y el corazón agoniza
en tanto que lidian ellas.

Y aunque es la virtud tan fuerte
temo que tal vez la vengán,
que **es muy grande la costumbre**
y está la virtud muy tierna.

Oscurécese el discurso
entre confusas tinieblas;
pues ¿quién podrá darme luz,
si está la razón a ciegas?
(Ibid: 77; negritas nuestras).

Nótese cómo en este fragmento del romance titulado “Al mismo intento”, la poeta confiesa que su razón flaquea bajo la potestad del deseo humano. En otro romance que tiene como título “A Cristo Sacramentado, día de comunión”, ella se dirige a Cristo con cierto aire subjetivo y humano:

Amante dulce del alma,
bien soberano a que aspiro,
tú que sabes las ofensas
castigar a beneficios;
divino imán en que adoro:
hoy que tan propicio os miro,
que **me animáis la osadía**
de poder llamaros mío:

hoy que en unión amorosa
pareció a vuestro cariño
que si no estabais en mí
era poco estar conmigo;
(Ibid: 78; negritas nuestras).

Adviértase cómo los cuatro versos finales del romance pudieran encajar, perfectamente, en un poema amoroso. También se

encuentra un gesto profano en el hecho de que una monja escriba poemas sobre incorrespondencias amorosas, tal como puede apreciarse en estos versos:

Si de Silvio me cansa el rendimiento,
a Fabio canso con estar rendida;
si de éste busco el agradecimiento,

a mí me busca el otro agradecida;
por activa y pasiva es mi tormento,
pues padezco en querer y en ser querida (Ibid: 144).

En otro soneto dice:

Al que ingrato me deja, busco amante;
al que amante me sigue, dejo ingrata;
constante adoro a quien mi amor maltrata;
maltrato a quien mi amor busca constante (Ibid: 145).

Y en otro:

Feliciano me adora y le aborrezco;
Lisardo me aborrece y yo le adoro;
por quien no me apetece ingrato, lloro,
y al que me llora tierno, no apetezco (Ibid: 144).

En los sonetos de amor de Sor Juana (como los que se acaban de citar), se pueden observar todos los registros posibles acerca del amor correspondido e incorrespondido, así como el uso genial que la poeta hace del retruécano, es decir, del mecanismo retórico que consiste en invertir la sintaxis de los versos para provocar el efecto –barroco por excelencia- de los contrastes.

Como bien lo afirma Carolina Sancholuz, además de dar existencia tanto a una poesía del “ocio” como a una del “dolor”, Sor Juana escribe poesía “lisonjera”, es decir, textos laudatorios o de alabanza destinados a asegurarse la simpatía o condescendencia de sus mecenas, de la corte y del clero virreinales:

El daros, Señor, los años,
sólo es dádiva de Dios;
El os los dé, ya que sólo
puedo pedírselos yo.

Yo no tengo años que daros,
y sabe el Cielo, Señor,
que a podéroslos yo dar,
no fuera sólo un millón (Ibid: 20).

Gracias a gestos “diplomáticos” como éstos, la poeta logrará que se publique su trabajo, producto de un ejercicio intelectual realizado contra reloj, ya que al tener que cumplir la rutina de actividades señaladas en el convento (rezar en el coro las horas canónicas, comer puntualmente, dedicarse a labores domésticas como coser, bordar y cocinar, etc.), debía, necesariamente, escribir cuando el resto de las monjas se encontraban descansando: “Juana escribe de noche, robándole horas al sueño y descanso a su cuerpo. ‘De noche mi pluma escribe’, leemos en el romance 15” (Sancholuz, 1998: 95). Aún en detrimento de su propio bienestar físico, Sor Juana decide batallar contra los horarios cotidianos y saca tiempo para entregarse al máximo de los placeres que encuentra: el de escribir. Veamos lo que dice en el “Prólogo al lector” con que se inicia su producción lírica: “que tengo poca salud / y continuos embarazos, / tales, que aun diciendo esto, / llevo la pluma trotando” (Ibid: 3).

Definitivamente, el cuerpo de Sor Juana es una lengua viva que busca abrirse espacio entre el silencio impuesto, entre los balbuceos y gemidos de que se acompañan los descubrimientos espirituales de sus compañeras. El cuerpo de Sor Juana es un cuerpo de lenguaje que busca nutrirse de libros y de las experiencias cotidianas que observa atentamente cuando aquéllos no están al alcance de su mano. Tal como lo expresa Victoria Cohen Imach, “la autora [Sor Juana] busca los intersticios para plantear una resistencia a aquellas ‘ficciones de la identidad’ atribuidas a la mujer por la cultura patriarcal” (Cohen, 1998: 85). Es difícil pensar que Sor Juana no estuviera consciente de que entre los cuatro votos que se le exigen a toda profesa (humildad, pobreza, castidad y obediencia), uno de ellos conspirara contra su inclinación intelectual. En este sentido, nos parece muy lúcida la aseveración que María Dolores Bravo hace en un estudio donde analiza el significado que cada uno de dichos votos tiene: “[l]a obediencia es [nos dice la crítica] la anulación del ser individual para vivir sólo conforme a los dictámenes de la autoridad. Es en esta absoluta **regulación de la subjetividad y de la conciencia** donde se desenvuelven los pliegues del verdadero discurso de poder” (Bravo, 1998: 269; negritas nuestras). En otro trabajo suyo titulado *La excepción y la regla*, Bravo ya había ofrecido una explicación sobre el carácter restrictivo que contienen las prescripciones pensadas para toda mujer que decida ingresar al convento y, específicamente, a la exigencia del silencio impuesto por sus superiores. Dice la crítica: “[l]o que se ordena es que una monja carezca de autonomía espiritual e intelectual” (Bravo, 1997: 81). Una idea afín a la de Bravo es la que expresa Margo Glantz en su trabajo *Sor Juana Inés de la Cruz: ¿hagiografía o autobiografía?*: “el voto de obediencia cancela toda posible racionalidad en [una] profesa” (Glantz, 1995: 55).

Que la mujer no opine, que la mujer no manifieste verbalmente lo que piensa y que se comporte complacientemente, como una muñeca que está para ser utilizada y gozada, es un contrasentido

que Sor Juana no asimila como parte de su propia identidad. Que la mujer también está hecha de lenguaje, de palabras que brotan de su constante acto de conocimiento parece ser el axioma del cual parte Sor Juana para construir el ingente trabajo que lega a futuros lectores y escritores, tan sensibles como ella a la ambición de ganarse espacios públicos para emitir su interpretación del mundo y de las cosas. Como bien lo sugiere Bravo, “[s]ólo aproximándonos a las normas que delinean la existencia cotidiana y la restricción ideológica e intelectual de una monja del siglo XVII novohispano, podemos comprender la alteridad de sor Juana en relación con su contexto” (Bravo, 1997: 87).

De acuerdo con el criterio de Rosario Castellanos, “[e]l de Sor Juana no es camino de santidad sino método de conocimiento. Para conservar lúcida la mente renuncia a ciertos platillos que tienen fama de entorpecer el ingenio. Para castigar a su memoria por no retener con la celeridad debida los objetos que se le confían, se corta un pedazo de trenza. Sueña en [sic] disfrazarse de hombre para entrar en las aulas universitarias; intenta pasar, sin otro auxilio que el de la lógica, de la culinaria a la química” (Castellanos, 2003: 34). Sor Juana hace todo por quebrantar el arquetipo de la “mujer dócil” que la razón occidental quiere encorsetarle a las féminas y se acerca, más bien, al arquetipo de la “mujer monstruo” que transgrede las teorías pseudocientíficas de una supuesta minusvalía mental de la mujer para autogobernarse. En consecuencia, la mujer debía permanecer bajo la potestad del padre, del marido o de cualquier otra “autoridad” masculina capaz de representarla, de acuerdo con lo que estipulaba el Derecho Romano. En palabras de Quijada y de Bustamante, “[e]sa misma minoría [de edad] impedía que, salvo autorización especial o extraordinaria, [las mujeres] pudieran ejercer puestos públicos o funciones judiciales; más aún, sus testimonios no eran válidos en documentos legales, por lo que no podían actuar de testigos o ejercer de fiadoras” (Quijada y Bustamante, 2000: 650). De allí que Sor Juana geste poemas (es su forma de “parir” vida, a

semejanza de Dios) en los cuales expone la necesidad de que la mujer descuelle por su intelecto y no por sus atractivos físicos:

En perseguirme, Mundo, ¿qué interesas?
¿En qué te ofendo, cuando sólo intento
poner bellezas en mi entendimiento
y no mi entendimiento en las bellezas?

Yo no estimo tesoros ni riquezas;
y así, siempre me causa más contento
poner riquezas en mi pensamiento
que no mi pensamiento en las riquezas.

Y no estimo hermosura que, vencida,
es despojo civil de las edades,
ni riqueza me agrada fementida,

teniendo por mejor, en mis verdades,
consumir vanidades de la vida
que consumir la vida en vanidades (Ibid: 134-135).

Sobre este último aspecto de lo fútil que resulta prenderse de la belleza física, Sor Juana escribe otro poema cuya metáfora es la rosa, símbolo por excelencia de una vida bella, pero breve. Aquí Sor Juana da cuerpo a un acto del que podría afirmarse que es premonitorio, pues sin saberlo para el momento en que escribe está definiendo la suerte de su propia existencia: “y aunque llega la muerte presurosa / y tu fragante vida se te aleja, / no sientas el morir tan bella y moza: / mira que la experiencia te aconseja / que es fortuna morirte siendo hermosa / y no ver el ultraje de ser vieja” (Ibid: 135). La Décima Musa de México muere a los cuarenta y cuatro años de edad.

Los arquetipos de “mujer dócil” y “mujer monstruo” son categorías que, a la luz de la razón masculina, sirven para determinar el rol que la mujer cumple de acuerdo con sus pareceres en cuanto a “funciones femeninas” se refiere. Lucía Guerra-Cunningham las distingue muy bien y las analiza en el contexto de textos literarios que le permiten detectar el condicionamiento que se ejerce sobre el sexo “débil”, con el fin de evitar cualquier gesto levantisco provocado por la sensación de experimentar lo que Castellanos destaca como la mayor de las aberraciones infligidas desde la racionalidad del sexo “fuerte”: “[l]a mujer, según definición de los clásicos, es un varón mutilado” (Castellanos, 2003: 33).

Dentro del movimiento pendular que describen los arquetipos arriba indicados –“mujer dócil” y “mujer monstruo”-, es el segundo de ellos el que define el perfil social y psicológico de Sor Juana, un perfil difícil de encasillar según las conveniencias del *status quo* ya que sus características son la irregularidad, la profusión y el espíritu libre para engendrar palabras hechas para ser dichas y escritas. Al respecto, opina Castellanos que “cuando surge un monstruo, como lo es para su época y sus contemporáneos Sor Juana, no habrá manera ni de clasificarla ni de asimilarla ni de colocarla” (IBID: 23).

Una muestra brillante de la inteligencia “monstruosa” de Sor Juana es la redondilla donde “Arguye de inconsecuentes el gusto y la censura de los hombres que en las mujeres acusan lo que causan”, porque sin dejar asentada ninguna marca femenina, manifiesta su descontento por el maltrato y la injusticia de que son víctimas las mujeres cuando no satisfacen las exigencias del sexo contrario:

Con el favor y el desdén
tenéis condición igual,
quejándoos, si os tratan mal,
burlándoos, si os quieren bien.

Opinión, ninguna gana;
pues la que más se recata,
si no os admite, es ingrata,
y si os admite, es liviana.

Siempre tan **necios** andáis
que, con desigual nivel,
a una culpáis por crüel
y a otra por fácil culpáis.

¿Pues cómo ha de estar templada
la que vuestro amor pretende,
si la que es ingrata, ofende,
y la que es fácil, enfada? (Ibid: 109; negritas nuestras).

A los ojos de la poeta, los hombres son “necios” –de corta inteligencia, según la acepción de la época- en sus demandas, pero, además de eso, también son “locos”: “Parecer quiere el desnudo / de vuestro parecer loco, / al niño que pone el coco / y luego le tiene miedo” (Id). Con estos dos calificativos poco atractivos, Sor Juana les hace justicia a sus congéneres, sin inmiscuirse directamente.

Sor Juana estaba convencida de que sólo el acto de saber redime al ser humano de la mediocridad y de la oscuridad, pues salva tanto a la mujer como al hombre de cumplir un papel meramente reproductor. Aquí vuelve a coincidir con Ruiz de Alarcón, quien pone en boca de Don García –el personaje principal de su comedia *La verdad sospechosa*- los siguientes versos: “Quien vive sin ser sentido, / quien sólo el número aumenta, / y hace lo que todos hacen, / ¿en qué difiere de bestia?” (Ruiz de Alarcón, II: 857-860).

Además de hijos carnales, la mujer debería empeñarse en alumbrar hijos verbales que satisfagan su voracidad intelectual y la salven de caer en placeres superficiales como el de admirarse a

sí misma por poseer un rostro hermoso. Una vez más, Sor Juana rechaza esta veleidad en relación con un retrato suyo:

Este que ves, engaño colorido
que del arte ostentando los primores,
con falsos silogismos de colores
es cauteloso engaño del sentido;

éste, en quien la lisonja ha pretendido
excusar de los años los horrores,
y venciendo del tiempo los rigores
triunfar de la vejez y del olvido,

es un vano artificio del cuidado,
es una flor al viento delicada,
es un resguardo inútil para el hado:

es una necia diligencia errada,
es un afán caduco y, bien mirado,
es cadáver, es polvo, es sombra, es nada (Ibid: 134).

Nótese cómo el soneto comienza con un deíctico (Este) que funciona catafóricamente, ya que la poeta da por hecho que el lector sabe de qué está hablando. Lo único que lo orienta para precisar el referente es el título: "Procura desmentir los elogios que a un retrato de la poetisa inscribió la verdad, que llama pasión". De resto, Sor Juana se vale del verbo *ser* en su tercera persona del singular para construir una anáfora que dota de eufonía al poema y enciende la expectativa del lector por conocer la naturaleza del referente en cuestión (el retrato). En conjunto, el poema debe leerse como una advertencia de que no debe desviarse la atención hacia situaciones anodinas, sino hacia (es lo que se sugiere) el hallazgo de lo trascendente. En términos de Castellanos, tal tentativa consistiría en lo siguiente: "La hazaña de *convertirse en*

lo que se es (hazaña de privilegiados sea el que sea su sexo y sus condiciones) exige no únicamente el descubrimiento de los rasgos esenciales bajo el acicate de la pasión, de la insatisfacción o del hastío sino sobre todo el rechazo de esas falsas imágenes que los falsos espejos ofrecen a la mujer en las cerradas galerías donde su vida transcurre” (Castellanos, 2003; cursivas de la autora: 18).

Por último, existen poemas donde Sor Juana deja ver los sinsabores que le acarrea la pretensión de “saber” más que los otros. Es alto el precio que debe pagar por su esfuerzo inusitado de acceder al conocimiento, pues a cambio de lo que ella considera un reto para preservar la dignidad de la mujer como ser pensante, recibe indiferencia, incomprensión e injurias por parte de sus detractores. Así, en otro soneto titulado “Muestra sentir que la baldonen por los aplausos de su habilidad”, la poeta escribe:

¿Tan grande, ¡ay Hado!, mi delito ha sido
que, por castigo de él, o por tormento,
no basta el que adelanta el pensamiento,
sino el que le previenes al oído?

Tan severo en mi contra has procedido,
que me persuado, de tu duro intento,
a que sólo me diste entendimiento
porque fuese mi daño más crecido.

Dísteme aplausos, para más baldones;
subir me hiciste, para penas tales;
y aun pienso que me dieron tus traiciones

penas a mi desdicha desiguales,
porque, viéndome rica de tus dones,
nadie tuviese lástima a mis males (Ibid: 136).

Este poema parecería estar íntimamente conectado con uno de los versos que se transcribieron más arriba: “por activa y pasiva es mi tormento” (Ibid: 144), el cual, aún cuando su contexto es una situación amorosa, no deja de emitir ciertas resonancias atractivas para el propósito que se persigue en este trabajo.

Ahora bien, el hecho de lidiar con la razón sin desaprovechar la intuición se presenta ante Sor Juana como una experiencia que así como satisface su deseo de saber, mediante varios caminos de conocimiento humano, también le reporta momentos de incertidumbre donde puede quedar abatida por llegar a la conclusión de que el acto de saber en el hombre es inútil. En el poema titulado “Acusa la hidropesía de mucha ciencia, que teme inútil aún para saber y nociva para vivir”, Sor Juana escribe: “el saber consiste sólo / en elegir lo más sano” (Ibid: 5). Esta es la respuesta que la poeta formula frente a una disyuntiva que ella misma ha planteado, convirtiendo al lector en su testigo más inmediato: “¿O por qué, contra vos mismo, / severamente inhumano, / entre lo amargo y lo dulce, / queréis elegir lo amargo?” (Ibid: 4). El conocimiento es como un potro salvaje que no termina de domesticarse bajo las manos de la poeta, como ella bien lo expresa: “Si es mío mi entendimiento / ¿por qué siempre he de encontrarlo / tan torpe, para el alivio, / tan agudo para el daño?” (Id). Estos versos podrían significar un perfecto antecedente para la poesía filosófica del Pablo Neruda de *Estravagario*, texto del cual se ha extraído un poema que, a nuestro juicio, vale la pena transcribir completo:

MUCHOS SOMOS

DE TANTOS HOMBRES que soy, que somos,
no puedo encontrar a ninguno:
se me pierden bajo la ropa,
se fueron a otra ciudad.

Cuando todo está preparado
para mostrarme inteligente
el tonto que llevo escondido
se toma la palabra en mi boca.

Otras veces me duermo en medio
de la sociedad distinguida
y cuando busco en mí al valiente,
un cobarde que no conozco
corre a tomar con mi esqueleto
mil deliciosas precauciones.

Cuando arde una casa estimada
en vez del bombero que llamo
se precipita el incendiario
y ése soy yo. No tengo arreglo.
Qué debo hacer para escogerme?
Cómo puedo rehabilitarme?

Todos los libros que leo
celebran héroes refulgentes
siempre seguros de sí mismos:
me muero de envidia por ellos,
y en los films de vientos y balas
me quedo envidiando al jinete,
me quedo admirando al caballo.

Pero cuando pido al intrépido
me sale el viejo perezoso,
y así yo no sé quién soy,
no sé cuántos soy o seremos.
Me gustaría tocar un timbre
y sacar el mí verdadero
porque si yo me necesito

no debo desaparecerme.
Mientras escribo estoy ausente
y cuando vuelvo ya he partido:
voy a ver si a las otras gentes
les pasa lo que a mí me pasa,
si son tantos como soy yo,
si se parecen a sí mismos
y cuando lo haya averiguado
voy a aprender tan bien las cosas
que para explicar mis problemas
les hablaré de geografía (Neruda, 1982: 57-58).

La sensación de inutilidad en el acto de saber llega a su punto climático luego que Sor Juana comienza a desconfiar del mismo como virtud y termina por extrapolarlo: "También es vicio el saber: / que si no se va atajando, / cuando menos se conoce / es más nocivo el estrago;" (Ibid: 5). Sor Juana finaliza el poema "Acusa la hidropesía..." arguyendo una serie de reflexiones con las que trata de persuadir al lector de las debilidades o fracturas que supone el acto de saber. Siendo una amante voraz de la vida intelectual resulta un tanto contradictoria la composición de un texto como éste, donde se duda de las bondades de poseer una inteligencia superlativa y se llega a la convicción de que el pensar agota el tiempo del hombre y la mujer dedicados a la disquisición, al análisis, a la verificación:

¿De qué le sirve al ingenio
el producir muchos partos,
si a la multitud se sigue
el malogro de abortarlos?

Y a esta desdicha por fuerza
ha de seguirse el fracaso
de quedar el que produce,
si no muerto, lastimado.

El ingenio es como el fuego:
que, con la materia ingrato,
tanto la consume más
cuanto él se ostenta más claro.

Es de su propio Señor
tan rebelado vasallo,
que convierte en sus ofensas
las armas de su resguardo.

Este pésimo ejercicio,
este duro afán pesado,
a los hijos de los hombres
dio Dios para ejercitarlos.

¿Qué loca ambición nos lleva
de nosotros olvidados?
Si es para vivir tan poco,
¿de qué sirve saber tanto?

¡Oh, si como hay de saber,
hubiera algún seminario
o escuela donde a ignorar
se enseñaran los trabajos!

¡Qué felizmente viviera
el que, flojamente cauto,
burlara las amenazas
del influjo de los astros!

Aprendamos a ignorar,
Pensamiento, pues hallamos
que cuanto añadido al discurso,
tanto le usurpo a los años (Ibid: 5).

Sospechamos que esa actitud dubitativa o de escepticismo por parte de la poeta es una más de las tantas tretas que ejecuta para distraer o debilitar las miradas que, constantemente, están sobre su labor intelectual.

Conclusión

A modo de conclusión, nos sentimos autorizados para afirmar que, en definitiva, el discurso sorjuanescos resulta anguilescos, de difícil captura para quienes no aciertan a interpretar que el espíritu barroco —en sentido literario— impone la realización rizomática de obras cuyos ejecutores debían valerse, por fuerza, de signos y símbolos ambivalentes, es decir, ambiguos. De este modo, Sor Juana Inés de la Cruz asume su condición y su época aferrándose, tan sólo, a un único poder: el de la palabra.

Referencias

- Bravo, M. (1998). "Antonio Núñez de Miranda: sujeción y albedrío". En: Glantz, Margo. *Sor Juana Inés de la Cruz y sus contemporáneos*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Centro de Estudios de Historia de México, CONDUMEX, 1998.
- Bravo, María. (1997). *La excepción y la regla*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castellanos, R. (2003). *Mujer que sabe latín...* México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen Imach, V. (1998) "La monja, la letrada: el romance A *Fray Payo Enríquez de Ribera* de Sor Juana Inés de la

Cruz". En: Domínguez, Nora y Perilli, Carmen (Comps.). *Fábulas del género. Sexo y escrituras en América Latina*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.

Cruz, S. (2004). *Obras completas*. México: Editorial Porrúa.

Cruz, S. (1994). *Obra selecta*. Tomos I y II. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Cruz, S. (1969). *Obras escogidas*. México: Espasa-Calpe Mexicana, S.A.

Franco, J. (1994). *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Glantz, M. (1995). *Sor Juana Inés de la Cruz: ¿hagiografía o autobiografía?* México: Grijalbo-UNAM.

Hierro, G. (2002). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.

Guerra-Cunningham, L. "El personaje literario femenino y otras mutilaciones". En: *Hispanamérica*. Año XV. No. 43. Gaithersburg, 1986. pp. 3-19.

Neruda, P. (1982). *Estravagario*. Barcelona: Seix Barral.

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

Perelmuter, R. (2004). *Los límites de la femineidad en Sor Juana*

Inés de la Cruz. Madrid: Universidad de Navarra / Editorial Iberoamericana / Vervuert.

Quijada, M. y Bustamante, J. “Las mujeres en Nueva España: orden establecido y márgenes de actuación”. En: Duby, G. y Perrot, M. (Comps.). *Historia de las mujeres en Occidente*. 2000. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.

Richard, N. (1993). *Masculino / Femenino*. Santiago de Chile: Zegers.

Ruiz de Alarcón, J. (1996). *Obras completas*. Tomos I y II. México: Fondo de Cultura Económica.

Sancholuz, C. “‘Lágrimas negras de mi pluma triste’: la escena de la escritura en algunos poemas de Sor Juana”. En: Domínguez, N. y Perilli, C. (Comps.). *Fábulas del género. Sexo y escrituras en América Latina*. 1998. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.

Scott, Nina M. “‘Ser mujer ni estar ausente, / no es de amarte impedimento’: los poemas de Sor Juana a la condesa de Paredes”. En: Poot Herrera, Sara (editora). 1997. *Y diversa de mí misma entre vuestras plumas ando*. México: El Colegio de México.

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICO-DISCURSIVAS Y CRITERIOS EPISTEMOLÓGICOS EN LIBROS DE LECTURA PARA PRIMER GRADO

Josefa Pérez Terán

(Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”)

josefap@gmail.com

Luis Barrera Linares

(Universidad Simón Bolívar)

barrerelinares@cantv.net

Resumen

El propósito de este artículo es difundir una investigación cuyo objetivo fue interpretar el manejo de estrategias pragmático-discursivas y criterios epistemológicos presentes en algunos libros de lectura para primer grado. Se buscó identificar tales estrategias y criterios, además de analizar su empleo en esta clase de libros con base en la metodología del Análisis del Discurso, según Wodak, y Meyer, (2003); Charaudeau, (2001); Van Dijk, (1996). Se delimitaron categorías como: (a) el uso de términos y de léxias textuales; (b) la teoría psicológica en la que se sustenta el autor y despliega en el desarrollo de los contenidos; (c) la presentación de instrucciones. En los resultados se constató que los libros de lectura son el reflejo de la época en que fueron escritos. Abundan en valores y creencias dirigidas a los lectores. Y llegan a funcionar como macrotextos puesto que abordan una diversidad de saberes que permiten que el lector adquiera un conocimiento general sobre otras nociones elementales aparte de la lectura.

Palabras clave: estrategias pragmático-discursivas, criterios epistemológicos, libros de lectura.

Recepción: 07-02-2006 Evaluación: 09-05-2006 Recepción de la versión definitiva: 09-06-2006

**PRAGMATIC-DISCURSIVE STRATEGIES AND EPISTEMOLOGICAL
CRITERIA IN BOOKS FOR FIRST GRADE.**

Abstract

This article reports a research work whose main aim was to interpret the use of pragmatic-discursive strategies and epistemological criteria found in some reading books for first grade. The identification of such strategies and criteria, as well as the analysis of their use in these books, was attempted. To do so, the work was developed on the basis of the methodology of Discourse Analysis as presented by Wodak and Meyer, (2003); Charaudeau, (2001); Van Dijk, (1996). The categories defined were: (a) use of terms and textual lexias; (b) psychological theory upon which the author develops contents; (c) presentation of instructions. The results demonstrate that reading books reflect the time when they were written. Abundant values and beliefs are addressed to their readers. These books function as macro-texts, since they approach an amount of information that leads the reader in the acquisition of a general knowledge about other elementary notions besides those of reading.

Key words: pragmatic-discursive strategies, epistemological criteria, reading books.

**STRATEGIES PRAGMATIQUES DISCURSIVES ET CRITERES
EPISTEMOLOGIQUES DANS DES LIVRE DE LECTURE POUR 1^{ER} DEGRE
(PRIMAIRE VENEZUELIEN)**

Resumé

Le but de cet article est de diffuser une recherche dont l'objectif a été d'interpréter le maniement de stratégies pragmatiques discursives et critères épistémologiques présents dans quelques livres de lecture pour 1^{er} degré (primaire vénézuélien). On a identifié des stratégies et critères en plus d'analyser leur emploi dans ce type de livres, basés sur la méthodologie de l'Analyse du discours selon Wodak et Meyer (2003) ; Charaudeau (2001) ; Van Dijk (1996). On a délimité des catégories telles que : (a) l'emploi de termes et des lexies textuelles ; (b) la théorie psychologique soutenant l'auteur et lui permettant de développer les contenus ; (c) la présentation des instructions. Les résultats de cette recherche ont permis de constater que les livres de lecture reflètent l'époque à laquelle on les a écrits. Ils abondent en valeurs et croyances adressées aux lecteurs. De la même façon, ces résultats ont démontré que ces livres arrivent à fonctionner comme macro textes puisqu'ils abordent une diversité de savoirs permettant au lecteur d'acquérir une connaissance générale d'autres notions élémentaires au delà de la lecture.

Mots clés : stratégies pragmatiques discursives, critères épistémologiques, livres de lecture

**STRATEGIE PRAMMATICHE E DISCORSIVE E LE REGOLE
EPISTEMOLOGICHE NEI LIBRI DI LETTURA PER LA PRIMA ELEMENTARE**

Riassunto

Lo scopo di questo articolo è di diffondere una ricerca il cui obiettivo è stato interpretare la manovra delle strategie prammatiche e discorsive e le regole epistemologiche presenti in alcuni libri di lettura per la prima elementare. Si è cercato di identificare queste strategie e questi criteri, ed inoltre di analizzare il loro uso in questo tipo di libri sulla metodologia della Analisi del Discorso, secondo Wodak e Meyer (2003); Charaudeau (2001); Van Dijk (1996). Sono stati delimitati le seguenti categorie: (a) l'uso dei vocaboli e delle lessie testuali; (b) La teoria psicologica sulla quale si basa l'autore e sviluppa i contenuti; (c) la presentazione di istruzioni. Nei risultati è stato constatato che i libri di lettura sono il riflesso dell'epoca nella quale sono stati scritti. Abbondano in valori e convinzioni indirizzate ai lettori. Inoltre, funzionano come macrotesti, perché affrontano molti saperi che permettono che il lettore acquisisca una conoscenza generale su altre nozioni elementari diverse da quelle della lettura.

Parole chiave: Strategie prammatiche e discorsive, regole epistemologiche, libri di lettura.

**ESTRATÉGIAS PRAGMÁTICO-DISCURSIVAS E CRITÉRIOS
EPISTEMOLÓGICOS EM LIVROS DE LEITURA PARA O PRIMEIRO ANO**

Resumo

O propósito deste artigo é o de difundir uma investigação que teve como objectivo interpretar a utilização de estratégias pragmático-discursivas e critérios epistemológicos presentes nalguns livros de leitura para o primeiro ano. Procurou-se identificar tais estratégias e critérios, para além de analisar o seu emprego neste tipo de livros, tendo como base a metodologia da Análise do Discurso, de acordo com Wodak e Meyer (2003), Charaudeau (2001) e Van Dijk (1996). Delimitaram-se categorias como: (a) o uso de termos e de lexias textuais; (b) a teoria psicológica na qual se sustenta o autor e que põe em prática no desenvolvimento dos conteúdos; (c) a apresentação de instruções. Nos resultados constatou-se que os livros de leitura são o reflexo da época em que foram escritos. Abundam em valores e crenças dirigidas aos leitores. E chegam a funcionar como macro-textos, uma vez que abordam uma diversidade de saberes que permitem que o leitor adquira um conhecimento geral sobre outras noções elementares, à parte da leitura.

Palavras-chave: estratégias pragmático-discursivas, critérios epistemológicos, livros de leitura.

**PRAGMATISCH-DISKURSIVE STRATEGIEN UND
EPISTEMOLOGISCHE KRITERIEN IN LESEBÜCHERN FÜR DIE 1.
KLASSE**

Zusammenfassung

Dieser Artikel soll der Verbreitung einer Studie dienen, deren Ziel darin bestand, den Gebrauch von pragmatisch-diskursiven Strategien und epistemologischen Kriterien zu interpretieren, die man in einigen Lesebüchern für Erstklässler findet. Mit Hilfe der Methode der Diskursanalyse —im Anschluss an Wodak & Meyer (2003), Charaudeau (2001) und Van Dijk (1996)— sollten diese Strategien und Kriterien identifiziert und ihre Anwendung in den genannten Lesebüchern untersucht werden. Zu diesem Zweck wurden folgende Kategorien herausgearbeitet: a) der Gebrauch von Termini und Textfragmenten; b) die psychologische Theorie, die der Autor vertritt und die in der Vermittlung der Inhalte sichtbar wird; c) die Darstellung der Anweisungen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lesebücher die Zeit widerspiegeln, in der sie geschrieben wurden. Sie beinhalten zahlreiche an ihre Leser gerichtete Werte und Überzeugungen und funktionieren sogar als Makrotex te, denn sie behandeln vielfältige Kenntnisse, die es den Lesern ermöglichen, sich ein allgemeines Wissen nicht nur über das Lesen selbst, sondern auch über andere elementare Begriffe anzueignen.

Schlüsselwörter: pragmatisch-diskursive Strategien, epistemologische Kriterien, Lesebücher.

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICO-DISCURSIVAS Y CRITERIOS EPISTEMOLÓGICOS EN LIBROS DE LECTURA PARA PRIMER GRADO

Josefa Pérez Terán - Luis Barrera Linares

Introducción

La escuela puede definirse como el ámbito en el que se transmite la cultura, puesto que concentra contenidos, finalidades diversas, funciones variadas, procesos múltiples y diferentes lógicas generadas por la racionalidad en la acción escolar. Puede entenderse, además, como el espacio configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias disciplinas vinculadas entre sí (Ugas, 2003).

A su vez, son esas cuestiones o problemas los que llegan a conformar los saberes, aquello de lo que se puede hablar en una práctica pedagógica, la cual ha sido previamente definida. De allí que no existe saber sin una práctica pedagógica constituida, y toda práctica puede entenderse por el saber que la conforma. En este sentido, lo escolar es una forma de saber, puesto que surge de la escuela, institución normada que impone un conjunto de saberes constituidos.

Por otra parte, tampoco existe un saber “desinteresado y libre” de exigencias económicas o ideológicas, de esta forma, el saber conlleva efectos de poder y el ejercicio del poder crea constantemente saber. El saber escolar implica todo aquel contenido que discurre ya sea en el mensaje de las políticas educativas, los programas de estudio o en los libros de texto, por ejemplo, lo cual rige el pensamiento en una época determinada en función de un orden institucional, profesional y social que llega a producir y

reproducir una serie de representaciones sociales acerca de una disciplina en particular.

Sobre la base de lo expuesto, Martínez (2002) señala que en la escuela el docente está consciente no sólo de la existencia de un aparato legislativo, sino también de un conjunto de normas y dispositivos de lo cotidiano que actúan como verdaderos mecanismos de control social y llegan a repercutir en su práctica pedagógica cotidiana. En consecuencia, tales normas y dichos dispositivos tienen un enorme poder en la conformación de la identidad profesional del docente y en la formación académica de los estudiantes.

Entre esos dispositivos de lo cotidiano, el libro de lectura para primer grado tiene un lugar preferencial. Se ha constituido en un “artefacto” privilegiado en la comprobación de la práctica discursiva escolarizada; en la vigilancia de aquello que debe ser “normal” en el contexto escolar.

El libro de lectura continúa siendo la principal herramienta de trabajo del docente dentro del aula. Éste se define como un recurso de orden técnico que facilita la asimilación de los saberes elaborados, por parte de los estudiantes, y simplifica las tareas docentes de los profesores (Martínez, 2002). En otras palabras, actúa como un verdadero mecanismo de control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de saberes como es el caso de la lectura, por lo que se ha convertido en objeto de estudio de psicólogos, lingüistas y maestros.

A partir de lo dicho Pizzurno (citado en Braslavsky, 1980) señala que el libro de texto es una práctica discursiva a través de la cual el enunciador busca iniciar o afianzar al estudiante en distintos saberes como medio de educarse, instruirse y recrearse; aunado al hecho de ejecutar una clase de comportamiento lingüístico,

intencional, consciente y controlado en cuanto al manejo de estrategias o recursos discursivos. De igual forma, el libro de lectura cumple este mismo propósito, por lo que el autor se vale de una serie de procedimientos discursivos y epistemológicos que además de determinar la sustancia del cómo enseñar y aprender a leer, inculcan valores, experiencias y modos de pensamiento muy específicos.

Para Martín (1999), el autor de una determinada obra en su intento comunicativo produce su discurso a través de la utilización de los recursos que le proveen los diversos códigos que emplea. La combinación de tales recursos le facilita la conformación de *estrategias discursivas* para el logro de propósitos previamente definidos por el enunciador. Los recursos pueden ser de dos tipos: léxico-gramaticales o pragmático-discursivos.

Con la finalidad general de contribuir con los maestros en su proceso de selección del o los libros de lectura, de acuerdo con criterios que sobrepasen las apariencias relacionadas con el diseño y la presentación de los contenidos, el interés de los autores del presente trabajo no es otro que el análisis de la práctica discursiva del libro de lectura, a través de la cual no sólo se busca enseñar y desarrollar la lectura como disciplina, sino que aunado a ello se transmite un conjunto de valores y estereotipos por medio de los cuales se intenta alcanzar las mentes de los lectores moldeando el inconsciente de éstos y de todo un colectivo.

El propósito del siguiente artículo es dar a conocer un trabajo de investigación cuyos objetivos permitieron:

1. Identificar algunas estrategias pragmático-discursivas y criterios epistemológicos que subyacen en los libros de lectura para primer grado.
2. Interpretar el empleo de tales estrategias y criterios en los libros de lectura escogidos como muestra.

Metodología

Se partió de una investigación documental acerca del tema escogido como objeto de estudio. Posteriormente, con base en la metodología del Análisis del Discurso (AD), se delimitó la muestra, se escogieron las estrategias pragmático-discursivas y criterios epistemológicos, en función de categorías de análisis que subyacen combinadas de mil formas en el discurso, sobre la base de los referentes teóricos que se mencionan a continuación: Wodak, y Meyer, (2003); Adames, (1987); Daviña, (1999); Odremán, (1999); Charaudeau, (2001); Vieytes y López, (1992); Van Dijk (1996). Posteriormente, se procedió a la identificación de las estrategias y criterios en las muestras y, por último, se llevó a cabo la interpretación y contraste de la información obtenida.

Se trabajó con un corpus de tres libros de lectura para primer grado, el cual fue escogido intencionalmente, puesto que se consideraron los siguientes criterios: (a) libros publicados en diferentes épocas; y (b) de uso frecuente en escuelas públicas o privadas para la enseñanza de la lengua escrita. Los textos se enuncian en el cuerpo del trabajo por sus respectivos nombres y siguiendo el orden que se presenta a continuación:

Cuadro 1 Libros de lectura para 1er. Grado

Nombre del libro	Año	Autor	Editorial
Libro de lectura: Mantilla	1975	Luis F., Mantilla	s/e
¡Enséñame a leer!	1984	Annemarie Lehofer de Smith	Ediciones CO-BO
Lengua y Literatura Colección Premier	1999 (Adaptado al nuevo diseño curricular)	Lolita Robles de Mora	Publicaciones Monfort CA.

Nota: El cuadro fue elaborado a partir de las referencias bibliográficas que en él se mencionan.

Marco teórico

El discurso puede entenderse como un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados que se manifiestan con frecuencia como textos. A su vez los textos se conciben como los productos materiales duraderos de los actos lingüísticos. En este sentido, el libro de lectura se caracteriza por el uso arbitrario del lenguaje vinculado a una práctica social como lo es la lectura Fairclough, (citado en Wodak y Meyer, 2003).

En este mismo orden de ideas, el libro de lectura se considera un dispositivo; un código de transmisión; un campo de significación y una forma de saber en consonancia con el funcionamiento del sistema escrito de circulación legítima e institucionalizada y de acceso a esa clase de saber (Martínez, 2002).

Por otra parte, el término estrategia, de acuerdo con Martín (1999) implica un tipo de acción humana específica; un comportamiento intencional, controlado, el cual ha sido determinado por el usuario de una lengua desde un principio. En este sentido, las estrategias pragmático-discursivas se definen como representaciones globales de los medios que utilizamos para obtener determinado fin. Son modos particulares de combinar recursos inherentes a la trama discursiva para alcanzar determinados propósitos. Están presentes en el enunciador, en la situación comunicativa que entabla el Yo, el Tú, y el saber. De esta manera, el autor de una determinada obra, por lo general, intenta acercarse al lector y lograr una mejor interacción entre ambos.

En el caso particular de los criterios epistemológicos, éstos de acuerdo con Wodak y Meyer (2003) y Prado (2004), se conciben como todos aquellos contenidos y conocimientos científicos de cada materia que incluyen su lógica interna, los avances del momento y las representaciones sociales del autor que subyacen en la serie discursiva.

A continuación se presentan las categorías de análisis que se trabajaron en los libros de lectura:

Cuadro 2. Estrategias pragmático-discursivas y criterios epistemológicos

Estrategias Pragmático-Discursivas (Categorías de Análisis)	Criterios Epistemológicos (Categorías de Análisis)
1. Empleo de términos y de lexías textuales 2. Modo de organización del discurso 3. Presentación de consignas	1. Estereotipos o símbolos colectivos. 2. Teoría psicológica en la que se sustenta el autor de la obra y despliega en el desarrollo de los contenidos. 3. Teoría pedagógica que determina el manejo de las experiencias de enseñanza y aprendizaje. 4. Manejo de experiencias, creencias y valores del autor. 5. Niveles de comprensión de la lectura.

Nota: Los datos que se refieren en el numeral uno relacionados con las estrategias pragmático-discursivas son tomados de Adames, (1987); Van Dijk, (1996). Los datos del numeral dos fueron extraídos de Charaudeau, (2001); Sánchez, (1993), y los datos del numeral tres fueron tomados de Daviña, (1999). En cuanto a los factores epistemológicos, los datos correspondientes al numeral uno son referencias tomadas de Van Dijk, (1996); los del numeral dos de Hernández, (1998); los del numeral tres y cuatro de Odremán, (1999) y el numeral cinco de Vieytes y López (1992).

Descripción e interpretación de la información obtenida en los libros de lectura

Estrategias pragmático-discursivas

1. Empleo de términos y de lexías textuales: de acuerdo con Adames, (1987) y Van Dijk (1996), los términos y lexías textuales se

refieren a todos aquellos vocablos y unidades léxicas memorizadas que reflejan la forma como se expresan los hablantes de una determinada comunidad lingüística, en un momento histórico particular.

Los vocablos y unidades léxicas que se mencionan a continuación fueron seleccionados de manera intencional, en las tres muestras, a fin de hacer explícitos algunos comentarios e inferencias producto de lo observado en cada una de ellas.

Libro Mantilla:

“Cachucha, papalote, fusiles, sables, arcos, jilguero, sinsonte, sanguinario, díscolo, desgraciado, chimenea, carruajes, carriles, florines, emperador, garita, jicotea, deletrear, criados, déspota, bárbaro, barriletes, volantines, huerta, amedrentar, plana, cortaplumas, penitenciado, madeja, levita, casacas, flecha, zarzal”.

“Tanto va el cántaro a la fuente, hasta que se rompe; a veces se da a una persona gato por liebre; tiempo que pasa no vuelve; más vale morir pobre por ser virtuoso, que vivir rico siendo un malvado; no es siempre lo bello lo que vale más; los hombres de más valor han sido siempre buenos y amables”.

Particularmente, *El libro Mantilla* es una obra cuya publicación data de más de cien años. Los relatos presentados en el ejemplar objeto de estudio se basan en una selección de textos extraídos de autores españoles y latinoamericanos, los cuales fueron dedicados a estos países, de ahí la diversidad de expresiones que refieren la cultura de naciones que hablan un mismo idioma, pero que presentan rasgos lingüísticos particulares.

Vale decir, que la selección de palabras y lexías textuales obedecen al hecho de que se consideraron expresiones de uso común para el momento en que fue publicada la obra y se infiere que el uso de tales expresiones facilitó la comprensión del mensaje compartido por el autor entre los lectores hispanohablantes de la época. Por ejemplo, palabras como *fusiles*, *sables*, *arcos* denotan tiempos de enfrentamiento; la palabra *chimenea* alude a diferencias climáticas; los términos *florines* y *emperador* nos refieren sistemas económicos y políticos de antaño.

La presencia de unidades léxicas memorizadas en la obra es abundante, esto podría deberse, en parte, a que los textos tuvieron preponderante influencia española, cultura en la que el uso de refranes y proverbios empleados es constante, casi siempre, con función moralizante.

En relación con la afirmación anterior Casares (citado en Pérez 2002) señala que el refrán es una expresión completa e independiente la cual alude a un pensamiento basado en la experiencia del pueblo que lo transmite; es una enseñanza, una admonición.

Libro ¡Enseñame a leer!:

“Guiso, crizneja, peinetitas, loza, repisas, escaparate, plumero, pesebre, alpargata, merey, melaza, muelle, perinola maraca, mecedora, chinchorro, chalana, jilguero, totuma, discos, ruanas, chévere”-

La selección de palabras en este libro nos reafirma una vez más, tal como lo señala Colmenares (1991), que la lexicografía es una disciplina que evoluciona en todos los sentidos: teórica, metodológica, lexicológica y semánticamente. Pero que además, el uso de algunos vocablos depende de la evolución cognitiva de quienes emplean tales palabras. La mayoría de los términos que se mencionan en la obra son de uso regional y local, tal es el caso de

términos como *escaparate*, *totuma*, *ruana* y *alpargata* y de palabras como *chévere*, *loza*, *perinola*, *guiso* y *maraca*.

En relación con el empleo de estas expresiones en el libro *Lengua y Literatura*, se observa el uso particular de términos autóctonos, regionales, locales, por parte de la autora, lo que de algún modo contribuye a que los lectores obtengan una visión pormenorizada en relación con el acervo idiomático de Venezuela.

Libro Lengua y Literatura:

“Visera, tinajero, huerta, rancho, mochila, mazorcas, maizales, sifrina, papagayo, cazuela, cacerola, avíos, presagio, tatuaje, sancocho, guamos, cafetales, fundo, maracas, guayuco, fécula, chinchorro, resina, taparita, follaje, choza, hamaca, arco, flecha, tizones, faenas, subacuática”.

“Quien se fía de los malos amigos, no puede esperar nada bueno”- extraído de la moraleja de la fábula: “El lobo y el pastor” En Robles de Mora (1999, p. 70-71).

Además, en esta obra se destacan tres elementos importantes: en primer lugar, la búsqueda de la identidad nacional a partir de la imagen del aborigen venezolano, por ejemplo, los términos: *maizales*, *guayuco*, *fécula*, *fundo*, *taparita*, *follaje*, *arco*, *hamaca*, *flecha*, *tizones*. En segundo lugar, se refleja la manera de pensar de finales de la década de los noventa, lo que de algún modo, forma parte de nuestra racionalidad actual, en lo que respecta a las diferencias socioeconómicas de la población venezolana, representadas en términos como: *rancho*, *faena*, *sifrina* y *visera*. Y el tercer elemento, aunque parezca paradójico, tiene que ver con el escaso empleo de expresiones memorizadas, como lo son los refranes y proverbios.

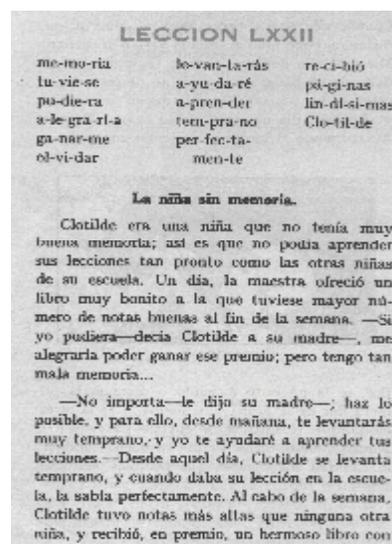
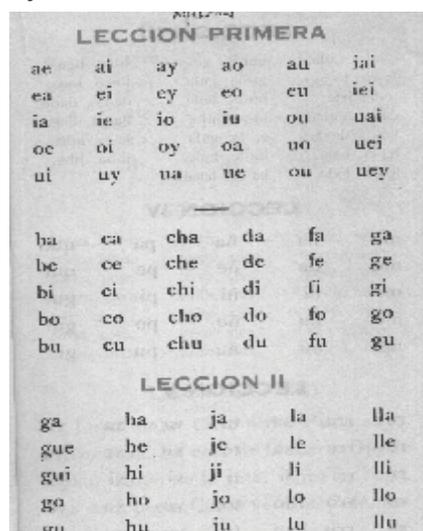
De esta manera, podemos decir que el *Libro Mantilla* presenta un corpus de palabras más universales, mientras que los otros dos ejemplares detallan un léxico más característico de la cultura venezolana.

2. *Modo de organización del discurso:* de acuerdo con Charaudeau (2001), son las diferentes formas de ordenar los textos. O las materias a partir de las cuales se construyen los textos. Para Sánchez (1993) existe una variedad de órdenes discursivos, tales como: la narración, la descripción, la exposición, la argumentación, etc.

Libro Mantilla:

El discurso, en esta obra, se encuentra organizado por lecciones que se indican a través de números romanos. Éstas van desde el manejo del abecedario, la presentación de las sílabas, frases y oraciones hasta el empleo de textos de orden narrativo y descriptivo.

Ej.



Presentación 1. Primera lección de la obra Mantilla. Presentación 2. Texto de orden narrativo.

En la mayoría de los casos, los textos de orden narrativo que presenta la obra están basados en experiencias de vida que refieren lecciones de moral y valores, lo que permite dilucidar dos propósitos del autor implícitos en la serie discursiva: (a) que el niño aprenda a leer; y (b) que aprenda a vivir y actuar como un ciudadano.

Ej.

“Una tarde, un pobre, sentado en una piedra de un camino, esperaba la vuelta de su hijo, que había ido al pueblo inmediato a comprar un poco de pan. Llegó el niño y cuando el padre partió el pan con su cuchillo, cayeron al suelo varias piezas de oro que estaban dentro. El muchacho dio un grito de alegría y dijo: Ya, papá, no tenemos que trabajar tanto... hijo –dijo el padre- es muy posible que estas piezas se cayeran del bolsillo del panadero mientras amasaba el pan, y debemos devolverlas...” (Mantilla, 1975, p. 86).

Libro ¡Enséñame a leer!:

El discurso de este libro, en un primer momento, se inicia con la presentación de una secuencia de imágenes referidas a textos de orden narrativo. Seguidamente, se detallan las vocales, las consonantes y las sílabas, como se observa en los siguientes ejemplos:

Ej.



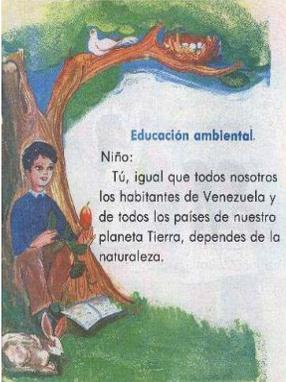
Presentación 3. Secuencia de imágenes en la obra ¡Enseñame a leer!



Presentación 4. Presentación de vocales y palabras aisladas.

Los textos de orden narrativo y descriptivo presentes en la obra, destacan actividades cotidianas en las que la familia ocupa el lugar protagónico. De allí, que se considere que los núcleos de las lecturas son tres: (a) la familia; (b) la importancia de las costumbres en las diferentes regiones del país; y (c) la conservación de la naturaleza, este último, puesto que el libro finaliza con un texto argumentativo producido por la autora, en el que presenta algunas de las ideas de Francisco Quero en relación con el hombre y su ambiente.

Ej.

<p>VAMOS AL MERCADO LIBRE.</p> <p>El sábado es día de hacer mercado. Nos levantamos temprano. Nos abrigamos, porque hace frío. Vamos todos en la camioneta de papá, menos el nené y la abuelita, que se quedan en casa.</p> <p>El mercado libre queda frente a la plaza. Compramos fruta fresca del puesto de la señora Francisca; frascos de miel y de mermelada de fresa; carne, del puesto del señor Franco, y otros muchos alimentos.</p> <p>Los sábados almorzamos pollo frito que cocinan mamá y papá. ¡Viva! Me encanta el pollo frito. Ese día, ayudamos a arreglar la</p>	 <p>Educación ambiental.</p> <p>Niño: Tú, igual que todos nosotros los habitantes de Venezuela y de todos los países de nuestro planeta Tierra, dependes de la naturaleza.</p>	<p>La naturaleza nos ofrece, a nosotros los seres humanos, a los animales y a las plantas, una serie de recursos de los cuales depende nuestra vida. Estos principales recursos son el agua (el agua dulce que bebemos de lluvia, manantiales, ríos . . . y el agua salada del mar); la flora (desde la florcita más chiquita hasta los corpulentos árboles); la fauna (formada por todos los animales que pueblan la Tierra); el suelo (que es donde vivimos y podemos sembrar); el aire (que es el gas que respiramos todos los seres: personas, animales y plantas); y todo ello depende de la energía del Sol, pues sin él no habría vida en la Tierra.</p>
---	---	---

Presentación 5. Tema acerca de las actividades cotidianas en la que participan los niños con el resto de la familia. Presentación 6 y 7. Fragmento de un texto de orden argumentativo.

Libro Lengua y Literatura:

El discurso de esta obra se encuentra organizado a partir de cinco ejes temáticos: (a) Intercambio oral; (b) A leer y a escribir; (c) Reflexiones sobre la lengua; (d) Literatura: el mundo de la imaginación; y (e) Lecturas complementarias. La presentación de un repertorio de textos de orden narrativo y descriptivo entre ellos cuentos, fábulas, mitos y leyendas es un indicador de la importancia que le da la autora a la literatura indígena venezolana; de su interés porque los niños conozcan acerca de sus antepasados.

Ej.

DIVERSAS ESTRUCTURAS TEXTUALES.	
<p> - Efectúa la lectura silenciosa oral:</p> <p>LA MARIPOSA AZUL.</p> <p>Tilina, la mariposa azul, es de cristal. Vuela con sus frágiles alas distancias muy largas. Su casita está hecha de las más hermosas flores. Durante la noche, las estrellas se asoman por la ventana para ver morir a Tilina en su sueño azul. En el día, vuela por los jardines de las cosas y hace una lista de los niños que se portan bien.</p>  <p>Cuando se acerca la Navidad, Tilina, la mariposa azul, vuela muy alto para llevarle la carta al Niño Jesús.</p> <p><i>Trina Michelangeli Milano.</i></p>	<p> - Contesta en tu cuaderno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Cómo te imaginas a Tilina? Descríbela? 2.- ¿Qué hace Tilina cuando se acerca la Navidad? 3.- Escribe una carta al Niño Jesús. <p>La estructura textual de La Mariposa Azul es la de un cuento.</p> <p> - ¡Vamos a buscar noticias!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorta en periódicos y revistas diversas noticias. - Busca en periódicos y revistas información acerca de motivos ecológicos. - Elabora una cartelera informativa con los temas de actualidad más tratados en los diarios de tu localidad. - Selecciona algún tema y busca información sobre él en diferentes diarios. - Compara las informaciones de los distintos diarios.

Presentaciones 8 y 9. Texto de orden narrativo de la obra *Lengua y Literatura*.

Alverman y Boothby; y Pearson, Roehler, Dole y Duffy (citados en Morles, 1994) afirman que los textos de orden narrativo son más fáciles de comprender por los niños de los primeros grados, debido a que su estructura es mucho más sencilla, más familiar y más predecible. Y precisamente, son estos textos los que destacan en las tres muestras.

3. Presentación de consignas: Daviña (1999), señala que las consignas son textos instruccionales pedagógicos, por lo general breves, que actúan como elementos mediadores y posibilitan la comprensión del discurso oral y escrito.

En los libros *Mantilla* y *¡Enséñame a leer!* no se observa el manejo de las consignas, excepto por contadas preguntas presente en el *libro Mantilla*, en las que se busca interpelar al lector por breves momentos. Ej. ¿Hace algo el perro? ¿Para quién es el vaso? ¿Cuáles se nombran reptiles?

Por el contrario, en el libro *Lengua y Literatura* sí abundan los textos instruccionales.

Ej.

“Contesta las siguientes preguntas”. “¡Vamos a escuchar atentamente!” “Escucha con atención la lectura del cuento”. “Dibuja y crea”. “Juega y dibuja”. “Escribe en tu cuaderno”. “¡Vamos a cantar!” “¡Vamos a crear!” “¡Vamos a leer!” “¡Vamos a investigar!”. “Lee y repite con tus compañeros”. “Juguemos a las adivinanzas”. “Repite varias veces este trabalenguas”. “Repite la retahíla”. “Efectúa la lectura comprensiva”.

La presencia constante de textos instruccionales en el libro *Lengua y Literatura*, “... nos permite inferir la concepción de enseñanza, aprendizaje que tiene la autora y a qué aspectos de la lengua le da prioridad” (Daviña, 1999, p. 77).

Criterios epistemológicos

1. Estereotipos o símbolos colectivos: de acuerdo con Wodak y Meyer (2003), éstos son procesos que condensan rasgos característicos acerca de los modos de vida de una determinada cultura, los cuales se seleccionan y se transmiten de una generación a otra.

Libro Mantilla:

Ej.

“Reza tus oraciones antes de salir”. “Obedece a tus maestros”. “No te juntes con los muchachos malvados”. “Es menester que te dediques más a la costura”.

“Después aprenderás a bordar”. “No desoigas jamás la voz de tu consciencia”. “Aunque nunca lleguemos a ser ricos, debemos ser siempre honrados”. “Muéstrate fuerte en los momentos de peligro; en decir siempre la verdad, y en proteger a los débiles como tu hermanita”. “¡Desgraciado el que no sabe escribir!”.

Los símbolos colectivos que presenta el *libro Mantilla* recalcan los deberes espirituales, el valor de la amistad y el trabajo, el cultivo de las virtudes y lo trascendental que es saber leer y escribir.

Libro ¡Enséñame a leer!

“Carlos y Luisa van a la escuela cada día”; “Antes de salir de la casa se asean y comen”; “También hacen sus camas”. “Mamá y papá dijeron que si estudiamos y somos niños educados y obedientes iremos de nuevo de vacaciones el año que viene”. “Somos unos niños muy afortunados, pues podemos ir a la escuela”

En los estereotipos mencionados se destaca la importancia de los buenos alimentos, las actividades que realizan los niños, los beneficios que reporta a los niños el hecho de ser obedientes a los padres y aplicados en sus estudios.

Libro Lengua y Literatura

“Desde ese día todos saben que el Ratón Pérez cambia las muelitas de los niños por monedas”; “Es necesario enseñar a los niños a conservar y cuidar nuestras cuencas hidrográficas”.

El primer ejemplo destaca la creencia popular acerca de que el Ratón Pérez recompensa a los niños que mudan sus dientes. El segundo alude a la actitud de respeto y consideración que se debe

tener hacia el ambiente. De allí, que el empleo de estereotipos en las tres muestras estudiadas se inclina por la consideración de los siguientes elementos: (a) los valores esenciales de la vida, en el libro *Mantilla*; (b) los hábitos de los niños y los deberes que deben cumplir éstos, en *¡Enséñame a Leer!* y importancia de conservar el ambiente, en el libro *Lengua y Literatura*.

2. Teoría psicológica en la que se sustenta el autor de la obra y despliega en el desarrollo de los contenidos: Para Hernández (1998) la concepción de la enseñanza y el aprendizaje tiene que ver con la forma como el docente concibe la instrucción, los conceptos y agentes que éste considera involucrados en ambos procesos, aunado a los roles que asumen estudiantes y docentes en función de teorías de aprendizaje (conductista, cognoscitivista, constructivista o socio histórico- cultural)

Libro Mantilla:

La tendencia del autor del libro apunta a la decodificación, en otras palabras, a que el estudiante convierta los estímulos visuales en respuestas sonoras. En este sentido, se discriminan vocales, consonantes, se asocian grafemas con fonemas, se establecen diferencias entre sílabas.

Aún cuando en el *libro Mantilla* no se observan indicaciones por escrito con respecto a las pautas que debiera seguir el estudiante y lo que debe hacer el maestro, la forma como se presentan los contenidos nos lleva a inferir una dinámica de aula basada en una concepción asociacionista y mecanicista de la enseñanza, en la que se fomenta la docilidad, el respeto a la disciplina impuesta y, por ende, a la pasividad de los estudiantes.

Ej.

LECCION VI				
za	güe	ob	oc	od
ze	güi	ub	uc	ud
zi	ab	ac	ad	af
zo	eb	ec	ed	ef
zu	ib	ic	id	if

LECCION VII		
me-sa, mesa.	sá-tru, satru.	ra-la, rata.
lo-bo, lobo.	ro-pa, ropa.	za-rra, zorra.
po-zo, pozo.	ce-ro, cero.	pu-ño, puño.
ca-rru, carro.	co-la, cola.	ca-ro, caro.
o-jo, ojo.	ni-ño, niño.	ho-yo, hoyo.
co-sa, cosa.	gi-ro, giro.	su-yo, suyo.
ma-lo, malo.	hi-zo, hizo.	ce-rru, cerro.

LECCION VIII
Lobo malo. Caro niño. Puño suyo.
Hizo cosa. La cola de la zorra. Ojo de lobo. Hoyo de la rata. Mira la ropa.
La cola pega. Corre ve dile. Café malo. Hato suyo.



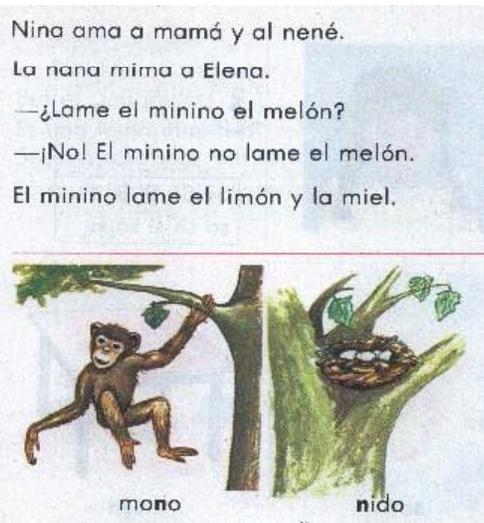
Presentación 10. Abecedario del Libro Mantilla Presentación 11. Lecciones seis, siete ocho.

Libro ¡Enséñame a leer!

Al inicio, el libro presenta una secuencia de imágenes referidas a varios textos, por lo que se deduce que el lector deberá describir o comentar lo que observa en dichas secuencias (Ver presentaciones 3 y 4). Luego, trata las vocales por separado, acompañadas por un conjunto de palabras que comienzan con las vocales.

Para Lehofer de Smith (1984), el libro *¡Enséñame a Leer!* se corresponde con el enfoque ecléctico; y que las didácticas de la "lectoescritura" se basan en las ideas de Jean Piaget y H., Wallon. No obstante, la forma como se presentan los contenidos indica que se ha seguido una concepción de la enseñanza en la que la participación y el aprendizaje del alumno están condicionados por elementos que destacan en la obra.

Ej.



Presentación 12. Texto tomado del libro ¡Enséñame a leer!

Libro Lengua y Literatura:

El modo como Robles de Mora (1999) presenta y desarrolla cada una de las áreas en las que divide el libro es una prueba de su inclinación por el manejo de las representaciones mentales, del cómo el estudiante elabora sus ideas y conceptos a partir de las relaciones con su entorno físico y social y el empleo de estrategias cognoscitivas.

En este sentido, la concepción de enseñanza y aprendizaje que prevalece en el libro es la cognoscitiva. A través de las actividades propuestas, Robles de Mora intenta que el niño desarrolle sus habilidades orales, de lectura y escritura. El docente es quien mantiene el control general sobre los procesos mentales que realiza el alumno y los resultados que espera que éste obtenga. Él es quien crea los puentes cognoscitivos entre el niño y el texto,

a través de la pregunta y el manejo de una serie de estrategias que se observan en las actividades propuestas.

Ej.

<p>En el cuento La Hormiga Lulú se pueden apreciar tres tiempos o secuencias temporales.</p> <p> - Dibuja y crea:</p> <p>- Dibuja en tu cuaderno las secuencias temporales de La Hormiga Lulú.</p> <p> - Escucha con atención:</p> <p>ANA MARÍA.</p> <p>Ana María, menuda, de piel tostada por el sol, cabello ensortijado y ojos negros, venía muy contenta de su primer día de clase.</p> 	<p>Abrió la puerta del jardín y corriendo vino a saludarla su pequeña mascota, ella soltó el maletín y acarició al conejito marrón con manchas negras, de pelo largo y sedoso. Luego él la siguió hasta la puerta de la casa mientras la niña cantaba.</p> <p> - Contesta las siguientes preguntas:</p> <p>✓ 1.- ¿Cómo te imaginas a Ana María?</p> <p>2.- ¿Cómo te imaginas al conejito?</p> <p>En esta lectura se destacan las características de Ana María y del conejo, esto es una descripción.</p> <p> - Juega y dibuja:</p> <p>1.- Dibuja a Ana María y su mascota.</p> <p>2.- Dibuja algo que observes a tu alrededor.</p> <p> - Escribe en tu cuaderno:</p> <p>1.- Las características más notables de</p> <p>a.- Alguno de tus familiares.</p> <p>b.- Algún animal.</p> <p>c.- Algún objeto.</p>
---	---

Presentaciones 13 y 14. Ejemplos tomados del libro Lengua y Literatura.

3. Manejo de experiencias, creencias y valores del autor: para Odremán (1999), esta categoría consiste en la reflexión explícita o implícita que el autor refleja en la obra sobre lo que piensa, cree a partir de lo cual describe un tipo de realidad social, unos valores, un modo de expresar las emociones, que no son más que las representaciones sociales compartidas por la comunidad a la que pertenece.

Libro Mantilla:

El autor de este libro destaca una variedad de experiencias, creencias y valores que intenta, en lo posible, inculcar o afianzar en el lector. Por ejemplo: "... más vale morir pobre por ser virtuoso,

que vivir rico siendo un malvado”. (p. 86-87). ; “Aunque las cosas no sean de mucho precio, basta que no sean nuestras para que no debamos tocarlas”. (p. 68-70) “... muéstrate fuerte en los momentos de peligro; en decir siempre la verdad, y en proteger a los débiles como tu hermanita...”. (p. 103). “Clotilde era una niña que no tenía muy buena memoria; así es que no podía aprender sus lecciones tan pronto como las otras niñas de su escuela...”. (p. 76-77).

A partir de extractos tomados del libro podemos ver cómo el autor aborda temas como el de la honradez, la honestidad y presenta, además una visión de las niñas como personas frágiles, hogareñas, que deben dedicarse a los oficios de la costura y el bordado (p. 48).

Libro ¡Enséñame a leer!

Entre las experiencias, creencias y valores que presenta la autora en esta obra se tienen: “El pirata es un marinero. Él tiene una pierna de palo” (p. 51). “Él bebe su batido de avena. La avena es un alimento bueno” (p. 59). “Carlos y Luisa van a la escuela todos los días. Salen de su casa casi a las siete” (p. 61). “Katy: ¿Quieres ir con Karen y con Quico? Van a buscar el periódico al kiosco de la esquina. También un cuarto de kilo de caramelos. Toma diez bolívares” (p. 65). “Hoy fuimos a la iglesia. Es domingo y no tenemos clases” (p. 126).

En relación con las creencias se explicita una de las características físicas de un pirata, la pata de palo. Se hace referencia a la avena como un alimento saludable. Se mencionan los deberes de los niños y la costumbre de la familia de asistir a la iglesia los días domingo. Acá los estereotipos tienden a ser más generales.

Libro Lengua y Literatura:

En este libro, al igual que en los anteriores, subyacen experiencias, creencias y valores, pero a diferencia de ellos, destacan los elementos naturales: “ En el arroyo cantaba doña Rana, cerca cantaba el grillo y en lo alto del árbol un pichón Turpial ... De un hueco del árbol salió doña ardilla y les dijo: ¡por favor hagan silencio! Mi hija amaneció enferma, tiene fiebre y le duele mucho la cabeza. Todos se quedaron callados. En la tarde la fiebre había cesado y mamá ardilla le dijo a sus amigos: ¡gracias, amigos ya pueden cantar! Mi hija está curada” (p. 7-8). “... ¡Toma! Para que no sigas agarrando las mazorcas que no son tuyas, serás en adelante el azote de huertos y gallineros. Al instante el joven perezoso se convirtió en un zorro que intentó huir desesperadamente...” (p. 28-31). “Es importante cuidar las nacientes de los ríos, protegiéndolos de la tala y la quema, de la gente que se lleva plantas y animales para vender sin darse cuenta del daño que le hacen a la naturaleza” (p. 48-49).

De lo expuesto hasta el momento podemos decir que en el *libro Mantilla* los estereotipos tienden a centrarse en las personas y en su conducta; en el libro *¡Enséñame a leer!* de destacan las costumbres y actividades de los miembros de la familia, y el libro *Lengua y Literatura* parte de las acciones de los animales y de las plantas para inculcar valores en los lectores, sin obviar las enseñanzas que se pueden extraer de los cuentos, mitos y leyendas.

Sobre la base de lo observado en los ejemplos anteriores y en otras categorías, podría decirse que los libros de lectura estudiados incluyen temas diversos por medio de los cuales dan a conocer, a los lectores que se inician en la lectura, una serie de nociones o de conocimientos básicos que no se limitan al área de Lengua.

4. Teoría pedagógica que determina el manejo de las experiencias de enseñanza y aprendizaje: el docente de primer grado sabe que no existe un método de lectura único para aprender a leer y que tampoco hay un método perfecto (Daviña, 1999), por lo que debe trazarse su propio camino y ayudar a los estudiantes a encontrar vías para aprender a leer.

De acuerdo con Braslavsky (1980) y Daviña (1999) los métodos de lectura se pueden clasificar en sintéticos y analíticos. Los sintéticos parten de las unidades menores de la palabra, tales como la letra y los sonidos hasta llegar a la lectura, mediante adiciones y asociaciones. Se basan en la decodificación y proponen ejercicios de repetición y refuerzo. Dentro de esta clasificación se incluyen el alfabético, el silábico, el fónico y el psicofonético.

Por su parte, los analíticos se inician con las palabras o unidades lingüísticas mayores, tales como la oración, el texto o las imágenes. Éstos postulan que las visiones de conjunto preceden al análisis; lo previo es el reconocimiento global de las palabras, oraciones o imágenes. Entre ellos están el global, de la frase, el ideovisual.

Libro Mantilla:

Este texto se inicia con los métodos de marcha sintética y posteriormente emplea los de marcha analítica. Se presenta el abecedario, las sílabas, las palabras, las frases hasta llegar a las oraciones aisladas, los textos narrativos, y por último la exposición de algunas lexías textuales.

Libro ¡Enséñame a leer!

La autora inicia la obra con el método global de marcha analítica (Ver presentaciones 3 y 4), luego emplea los métodos de

marcha sintética, y concluye con los métodos de marcha analítica (Ver presentaciones 5, 6 y 7).

Libro Lengua y Literatura:

En la obra de Robles de Mora (1999) se evidenció el empleo de los métodos de marcha analítica a partir de la variedad de textos desde que inicia hasta que termina el ejemplar y la escasa presentación de frases y palabras sueltas. En algunas ocasiones, especialmente antes o después de la lectura, intercala los métodos de marcha analítica con los de marcha sintética.

5. Niveles de comprensión de la lectura: de acuerdo con Vieytes y López (1992) el lector aporta toda su experiencia, sus conocimientos para la comprensión de los significados y transita durante su proceso de lectura por una serie de niveles que van desde los de menor complejidad a los de mayor complejidad.

A continuación se explicitan los niveles de comprensión de lectura que señala la autora:

- (a) Literal: se refiere a las ideas e informaciones que se extraen directamente del texto.
- (b) Reorganización de la información literal: se desarrolla cuando se le pide al niño que reseñe el cuento con sus propias palabras o a través de secuencias gráficas, sin perder el sentido de lo que el autor quiso expresar.
- (c) Inferencial: a partir de este tercer nivel la complejidad aumenta, lo que se demuestra cuando el niño imagina y expresa ideas que no están en el texto, pero que son coherentes con él.
- (d) Evaluación: se emiten juicios de valor de acuerdo con los valores o criterios dados por el docente o por la experiencia del niño.
- (e) Apreciación: se va a la respuesta emocional y estética del niño. Si el texto resultó de su agrado, si se identificó con los personajes, etc.

- (f) Comprensión creadora: se presenta cuando le pedimos al niño que invente un texto con los mismos personajes; que cree otro final o que invente otra historia con el mismo nudo temático, pero con distintos personajes.

Libro Mantilla:

En esta obra se observa desde un principio el trabajo con el nivel literal y el de reorganización de la información literal. No obstante, en la dinámica de lectura que se detalla al final de cada lección, el docente hace énfasis en los niveles de apreciación y evaluación, por las creencias, experiencias y valores que abundan en el repertorio de textos.

Libro ¡Enséñame a leer!

De manera similar al caso anterior, por el modo como se presenta y organiza el contenido, se aprecia el manejo del nivel literal y el de reorganización de la información literal. Sin embargo, esto no descarta la posibilidad de que en la dinámica de aula, por prevalecer el tema de la familia y las costumbres de nuestra tierra, se trabaje con niveles que implican la apreciación y la evaluación.

Libro Lengua y Literatura:

Con base en la presentación y organización de los textos y en la forma como la autora desarrolla las actividades antes y después de leer, podemos inferir que trabaja con todos los niveles de comprensión de la lectura mencionados anteriormente. Esta particularidad puede deberse al hecho de que Robles de Mora busca desarrollar el empleo de estrategias cognoscitivas en los estudiantes, tal como lo expresáramos en párrafos anteriores.

Consideraciones finales

La estructura interna de los tres libros de lectura estudiados presenta algunos rasgos distintivos en relación con la forma como se organizan las diferentes unidades de aprendizaje y textos. La presencia de un variado número de estrategias pragmático-discursivas y de criterios epistemológicos nos alude a un enunciador que busca, en lo posible, transmitir ideas, conceptos en relación con el área de la lectura y de otros saberes dirigidos a un niño-lector que se encuentra en una etapa de aprendizaje muy particular.

En lo que respecta a la presencia de las estrategias pragmático-discursivas, en los tres libros de lectura, podemos concluir diciendo lo siguiente:

- (a) La selección de algunos términos y lexías textuales permitió corroborar la correspondencia de tales expresiones con el momento histórico en que fueron escritas las obras.
- (b) Los órdenes discursivos predominantes en las muestras estudiadas fueron la narración y la descripción. Como decíamos durante el desarrollo del trabajo estos órdenes son más fáciles de comprender por los niños de los primeros grados, debido a que su estructura es mucho más sencilla, más familiar y más predecible.

En cuanto a los factores epistemológicos presente en los libros de lectura seleccionados, podemos decir que:

- (a) El empleo de estereotipos o de símbolos colectivos es uno de los criterios epistemológicos que más emplea el autor de la obra, debido a que éstos transmiten una serie de conocimientos que forman parte de la consciencia colectiva en la que se encuentra inmerso el niño.

- (b) En cuanto a las teorías psicológicas en las que se sustentan los autores de los libros, se observa una tendencia hacia el conductismo, sobre todo en los libros *Mantilla* y *¡Enséñame a leer!*, ya que en estos textos se fomenta la docilidad, el respeto a la disciplina impuesta y a la pasividad de los estudiantes a través de la forma como se presentan los contenidos y al desarrollo de las actividades propuestas.

No obstante, en el libro *Lengua y Literatura*, la concepción psicológica es otra. Tal como se explicitara en el cuerpo del trabajo, la autora de la obra busca crear puentes cognoscitivos entre lo que el niño maneja como conocimientos y la información que aporta el texto en su totalidad. Aunado a ello, se evidencia el manejo de estrategias psicológicas, de allí que la concepción de enseñanza y aprendizaje que subyace en la obra sea la cognoscitiva.

- (c) La presencia de las experiencias, creencias y valores del autor es notoria en los tres libros de lectura analizados y tiene una estrecha vinculación con el uso de los estereotipos colectivos mencionados anteriormente.

- (d) En cuanto a la presentación de los contenidos en función de una teoría pedagógica, El libro *Mantilla* inicia y desarrolla la mayor parte de sus secciones con los métodos de marcha sintética, sin embargo, en lecciones avanzadas presenta textos en los que se infiere el trabajo con los métodos de marcha analítica.

Por su parte, el libro *¡Enséñame a leer!* inicia el despliegue de los contenidos con los métodos de marcha analítica, luego prosigue con los métodos de marcha sintética y cierra con el método de marcha analítica. Por el contrario, el libro *¡Enséñame a leer!* intercala los métodos de marcha analítica y sintética en función de los ejes temáticos, a partir de los cuales conforma la estructura del libro de lectura.

- (e) En relación con los niveles de comprensión de la lectura en los tres libros seleccionados se infiere el manejo de los siguientes niveles: literal, reorganización de la información literal, inferencia,

apreciación y evaluación, gracias a la naturaleza de los temas que abordan, lo que implica como condición sine qua non, el diálogo entre los participantes. Y el nivel de comprensión creadora, se observa de manera explícita en algunas de las actividades que propone la autora del libro *Lengua y Literatura*.

Asimismo, cabe señalar que los libros de lectura estudiados funcionan como macrotextos puesto que abordan una diversidad de temas a fin de que el lector tenga un conocimiento general acerca de las nociones o conocimientos elementales. De allí que los autores de los libros de lectura no llegan a producir estos materiales sólo con el conocimiento de su disciplina, sino que se valen de una red de elementos pragmático-discursivos y epistemológicos, entre otros, por medio de los cuales materializan sus intenciones en cada parte de la obra.

Como participante activo y crítico en el proceso de selección de un libro de lectura, el maestro deberá acogerse a unos criterios muy específicos. Criterios que de alguna manera le permitan hacer tal selección de acuerdo con sus propósitos didácticos y sus concepciones epistemológicas. Contribuir con los docentes en el momento de desvelar los contenidos implícitos de un material de lectura es una de las razones que ha motivado el desarrollo de este análisis. Obviamente, un libro de lectura es mucho más de lo que su apariencia nos muestra.

Referencias

- Adames, J. (1987). *Proposiciones para una semántica de la norma*. Caracas: Ediciones del CILLAB- UPEL.
- Braslavsky, B. (1980). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Ediciones Kapeluz.

- Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Discurso y Sociedad*. Editorial Gedisa. Vol. 1 (2) pp. 85-104.
- Colmenares, E. (1991). *La Venezuela afásica del diccionario académico*. Caracas: Editorial Grano de Oro.
- Daviña, L. (1999). *Adquisición de la lectoescritura*. Santa Fe: Ediciones HomoSapiens.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Lehofer de Smith, A. (1984). *¡Enséñame a leer!* Caracas: Ediciones CO-BO
- Mantilla, L. (1886). *Mantilla's classic Spanish reader. Libro de lectura nº 3*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.pecantreebooks.com/children64.html> [Consulta: 2004, Junio 29]
- Mantilla, L. (1975). *Mantilla. Libro de lectura*.
- Martín, S. (1999). *El discurso del libro de texto: una propuesta estratégico - pragmática*. En revista *Discurso y Sociedad*. Editorial: Gedisa. Vol. 1, pp. 85- 104.
- Martínez, B. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata
- Morles, A. (1994). *La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica*. Caracas: FEDUPEL.

- Odremán, N. (1999). *Los factores sociales, epistemológicos y psicopedagógicos en la estructura del libro de texto*. En Ronda de libros para un aula libre Año 1 N° 2.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: editorial La Muralla, SA.
- Pérez, J. (2002). *El refrán como estrategia de enseñanza para el aprendizaje significativo de algunos contenidos conceptuales del área Ciencias de la Naturaleza y Tecnología en estudiantes de sexto grado de educación básica*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas.
- Robles de Mora, L. (1999). *Lengua y literatura. Colección Premier*. Caracas. Editorial Monfort.
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. En *Letras 50*. Caracas: UPEL- CILLAB.
- Ugas, G. (2003). *Del acto pedagógico al acontecimiento educativo*. San Cristóbal: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Van Dijk, T. (1996). *Análisis del discurso ideológico*. Versión, 6. México: UAM, pp.15- 43.
- Vieytes, M. y López, S. (1992). *Experiencias de lectoescritura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Impreco Gráfica.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

MUJER, INFANCIA Y AUTOBIOGRAFÍA EN “CUADERNOS DE INFANCIA” DE NORAH LANGE

Yildret Rodríguez Ávila
(UPEL – Rubio)
yildret@latinmail.com

Resumen

Este trabajo propone, como lo indica su título, una lectura del texto *Cuadernos de Infancia* (1932) de la escritora argentina Norah Lange en dos perspectivas fundamentales: una específicamente referida a los discursos de género, obviamente femenino, por supuesto; y la otra perspectiva, relacionada con la autobiografía como género literario con unas características particulares, adscrita a las especificidades de la autobiografía escrita por mujeres. Con respecto a esto último es interesante apuntar cómo *Cuadernos de infancia* constituye un texto de vanguardia para el período histórico en el cual se desarrolla, pues corresponde a un género poco cultivado para ese entonces en Latinoamérica.

Palabras clave: *Cuadernos de infancia*, autobiografía, discurso femenino, infancia.

Recepción: 16-01-2006 Evaluación: 09-05-2006 Recepción de la versión definitiva: 21-11-2006

**WOMAN, CHILDHOOD AND AUTOBIOGRAPHY IN NORAH LANGE'S
"CUADERNOS DE INFANCIA"**

Abstract

This work proposes the reading of *Cuadernos de Infancia* (1932), of the Argentinean writer Norah Lange. The study is proposed from two fundamental perspectives. One of them refers to gender discourse, obviously feminine. The other view is related to the autobiography as a literary genre with particular characteristics and is submitted to the specific features of autobiography written by women. Regarding the latter, it is interesting to mention that *Cuadernos de infancia* is an avant-garde text with regards to the historical period when it was developed, since it corresponds to a little encouraged genre at that moment in Latin-America.

Key words: Cuadernos de infancia, autobiography, feminine discourse, childhood.

**FEMME, ENFANCE ET AUTOBIOGRAPHIE DANS "CUADERNOS DE
INFANCIA" (CAHIER D'ENFANCE) DE NORA LANGE**

Résumé

Dans cette recherche, on propose, comme son titre l'indique, une lecture du texte « *Cuadernos de Infancia* » (*Cahier d'enfance*) (1932) de l'écrivaine argentine Nora Lange d'après deux perspectives fondamentales : l'une faisant notamment référence au discours du genre, bien évidemment, féminin, et l'autre, en rapport à l'autobiographie comme genre littéraire avec des caractéristiques particulières, assignée aux spécificités de l'autobiographie écrite par des femmes. Concernant ceci, il est intéressant de signaler comment « *Cuadernos de Infancia* » (*Cahiers d'enfance*) constitue un texte d'avant-garde si on tient compte de la période historique à laquelle il a été écrit, puisqu'il correspond à un genre peu cultivé en Amérique Latine en ce temps là.

Mots clés : « *Cuadernos de Infancia* » (*Cahiers d'enfance*), autobiographie, discours féminin, enfance.

DONNA, INFANZIA ED AUTOBIOGRAFIA IN “CUADERNOS DE INFANCIA”, DI NORAH LANGE

Riassunto

Quest'opera propone, come indica il titolo, una lettura del testo “*Cuadernos de infancia*” (1932) della scrittrice argentina Norah Lange, tra due prospettive fondamentali: una specificamente riferita ai discorsi sul genere, ovviamente, femminile. Un'altra collegata alla autobiografia come genere letterario, con caratteri particolari, assegnati alle specificità dell'autobiografia scritta da donne. Per quanto riguarda quest'ultimo discorso, è interessante sottolineare come “*Cuadernos de infancia*” costituisca un testo d'avanguardia per il periodo storico nel quale si sviluppa, dato che questo è un genere poco frequente, a quell'epoca, in America Latina.

Parole chiave: Autobiografia, discorso femminile, infanzia, “*Cuadernos de infancia*”.

MULHER, INFÂNCIA E AUTOBIOGRAFIA EM *CUADERNOS DE INFANCIA*, DE NORAH LANGE

Resumo

Este trabalho propõe, como indica o seu título, uma leitura do texto *Cuadernos de Infancia* (1932), da escritora argentina Norah Lange, em duas perspectivas fundamentais: uma especificamente referida aos discursos de gênero, obviamente feminino; e a outra relacionada com a autobiografia como gênero literário com umas características particulares, adscrita às especificidades da autobiografia escrita por mulheres. A este respeito, é interessante assinalar como *Cuadernos de infancia* constitui um texto de vanguarda para o período histórico no qual se desenvolve, pois corresponde a um gênero pouco cultivado nessa altura na América Latina.

Palavras-chave: *Cuadernos de infancia*, autobiografia, discurso feminino, infânc

**FRAU, KINDHEIT UND AUTOBIOGRAPHIE IN
CUADERNOS DE INFANCIA VON NORAH LANGE**

Zusammenfassung

Diese Arbeit schlägt die Lektüre des Textes *Cuadenos de Infancia* (1932) von der argentinischen Schriftstellerin Norah Lange vor, und zwar unter zwei grundlegenden Perspektiven: Die eine, spezifisch berufen auf den femininen Diskurs; die andere, verbunden mit der Autobiographie als literarische Gattung mit bestimmten Eigenschaften, und den Einzelheiten der von Frauen geschriebenen Autobiographie zugeeignet. Hinsichtlich letzteren Punktes ist es interessant darauf hinzuweisen, wie *Cuadenos de Infancia* ein avantgardistischer Text für den historischen Zeitraum in dem es erscheint darstellt, da er eine damals in Lateinamerika wenig gepflegten literarische Gattung entspricht.

Schlüsselwörter: *Cuadenos de Infancia*, Autobiographie, femininer Diskurs, Kindheit.

MUJER, INFANCIA Y AUTOBIOGRAFÍA EN “CUADERNOS DE INFANCIA” DE NORAH LANGE

Yildret Rodríguez Ávila

El mundo de la infancia parece signado por el halo siempre engañoso y mitificador de la memoria. Se recuerdan con dulzura aquellos momentos en que fuimos felices, tan es así que los recuerdos en nuestra psique se vuelven neblinosos y muchas veces poéticos. Los árboles no son los árboles tal como los conocemos: son gigantescos, de un verde inusitado, iluminados, llenos de vida. La lluvia no es la simple agua cayendo de los cielos, es la imagen de los juegos, de las rondas felices alrededor de la cual se tejen las risas, el baile, la danza. Los sabores y los olores se perpetúan, las palabras se graban, los ritmos se alcanzan, los sueños se constituyen en parte de un imaginario personal que marcará por siempre la vida del ser humano. Los pasajes oscuros, las agresiones propias de la edad se solapan; se obvian las mentiras; los errores son disipados en pro de la fruición del sueño de otro mejor tiempo. Y no es que esto sea a veces una trampa deliberada, sino que es la búsqueda de hacer de los primeros años una verdadera época de libertad y grandiosidad, lejana de las cargas que impone la adultez. Así la experiencia real se mezcla con la imaginación y se crea un universo que será la base de lo humano y lo espiritual.

Es ese tránsito entre la memoria, la ficción y lo real la base material de la escritura autobiográfica y sobre este aspecto existe un largo debate entre los teóricos del género. Por eso, Loureiro (1991), explica, citando a Gusdorf, que, contra la historia positivista, la autobiografía no constituye una recreación objetiva del pasado sino que consiste en una *lectura* de la experiencia. Al fenómeno que articula escritura, realidad y ficción lo llaman los expertos “Pacto autobiográfico”, el cual, según Smith (1991) consiste en:

Un complejo conjunto de intenciones y expectativas que unen al autobiógrafo con el lector o lectora. (...). En la autobiografía, el lector o lectora, aunque reconocen (sic) que la poca fiabilidad es inevitable, suprimen dicho reconocimiento en un tenaz esfuerzo por esperar una «verdad» de algún tipo. La naturaleza de tal verdad debe entenderse como la lucha de una persona histórica y no de ficción, por comprender y reconciliarse con su propio pasado, lucha que da como resultado la verbalización de la confrontación entre el presente narrativo y el pasado narrado, entre las presiones psicológicas del discurso y las presiones narrativas de la historia. (p. 97)

El pacto autobiográfico se constituye en una especie de puente que relaciona estrechamente, más que en cualquier otro texto literario, al escritor y al lector. Éste último, por supuesto, busca la “verdad” dicha por quien escribe, verdad que reside en el pasado de esa persona, en las experiencias; aunque muchas veces se tope con aspectos claramente ficcionalizados. De hecho, en la gran mayoría de los casos, el pacto autobiográfico aparece explícitamente expuesto en el texto; en él, el autor le expone al lector que lo que allí leerá constituye parte de sus recuerdos, su historia, su vida, de manera fidedigna.

Cuadernos de Infancia constituye un texto autobiográfico en tanto que la autora reconstruye su pasado, específicamente su infancia. Esta escritora argentina nacida en 1906 en Buenos Aires, se puede decir que fue una pionera en el camino de las mujeres que se dedican a la literatura; no sólo fue poeta, novelista y colaboradora de diversas revistas literarias, sino que también participó activamente en el grupo Martín Fierro en el período de las vanguardias. Entre sus diversas obras se pueden mencionar: “La calle de la tarde” (1923) —libro de poesía que fuera prologado por Jorge Luis Borges—, “Los días y las noches” (1926), “El rumbo

de la rosa" (1930), "45 días y 30 marineros" (1933), "Cuadernos de infancia" (1932), "Discurso" (1942), "Antes que muera" (1944), "Personas en la sala" (1950) y "Los dos retratos" (1956).

Llama la atención que *Cuadernos de infancia* se haya escrito en la primera mitad del siglo XX, en un país latinoamericano y por una mujer porque, en primer lugar, aunque muchas mujeres, sobre todo monjas escribieron autobiografías y memorias casi desde la Edad Media, la profusión del género se daba en los claustros europeos, no en Latinoamérica. Y, en segundo lugar, porque para esa época, la autobiografía no representaba un texto muy cultivado en este continente. El hecho es que con esto, Lange demuestra ser una escritora de avanzada.

En todo caso, siempre queda la curiosa interrogante de cuál es el motivo que lleva a un escritor, o a cualquier otra persona, a escribir sus memorias. Según Gusdorf (1991):

La preocupación, que nos parece tan natural, de volverse hacia el pasado, de reunir su vida para contarla, no es una exigencia universal. (...) El hombre (sic) que se complace así en dibujar su propia imagen se cree digno de un interés privilegiado. Cada uno de nosotros tiene una tendencia a considerarse como el centro de un espacio vital: yo supongo que mi existencia importa al mundo y que mi muerte dejará al mundo incompleto. Al contar mi vida, yo me manifiesto más allá de la muerte, a fin de que se conserve ese material precioso que no debe desaparecer. El autor de una autobiografía da a su imagen un tipo de relieve en relación con su entorno, una existencia independiente; se contempla en su ser y le place ser contemplado, se constituye en testigo de sí mismo; y toma a los demás como testigos de lo que su presencia tiene de irremplazable. (p. 10)

Puede haber sido ésta la preocupación de Lange al escribir *Cuadernos de Infancia*, esa especie de regodeo en su propio ego, ese pensar que sus vivencias, su niñez, son importantes para los demás.

El texto se inicia con un viaje que ella hiciera, junto a su familia, a la edad de cinco años, al pueblo de Mendoza; allí se asentarían en una finca hasta casi la adolescencia de la autora cuando muere el padre y se ven en serios problemas económicos por lo que vuelve, junto a su madre y hermanas, a Buenos Aires. Y culmina cuando la escritora cuenta con la edad de catorce años y, gracias a un incidente que vive con su hermana y un jardinero, se da cuenta de pronto que ya no es una niña sino que se ha vuelto una mujer.

Así, la autora construye un mundo infantil poetizado, visto desde la perspectiva de la persona adulta, en él se construye el yo *poético* de ella como escritora, es decir, cobra especial importancia su sensibilidad extrema, su actitud ante la vida, sus lecturas, su apariencia física distinta, su parecido con los varones, su gusto por la palabra, entre otras; en pocas palabras, el mundo de la niña se perfila como una persona predispuesta para lo que sería su posterior vida como poetisa.

Lo textual y lo femenino

Desde el punto de vista textual, Lange se apega a lo que Pacheco (2001) explica con respecto a la autobiografía escrita por mujeres: “la narración autobiográfica femenina presentará (...) una estructura discontinua, digresiva, fragmentada” (p. 98). Es decir, a pesar de que los planos en *Cuadernos de infancia* son lineales (inicia a los cinco años de edad y culmina en los catorce), no tiene una secuencia de anécdotas o acciones sino que los capitulillos

parecieran historias con independencia propia que bien pueden leerse aisladamente. Por ejemplo, en el primer capitulillo expone el viaje hacia su nueva casa, la cena que hicieron en el restaurante del hotel; en el segundo, hace una exhortación de la madre cuando montaba a caballo; en el tercero, metaforiza las ventanas, a partir de ellas, establece una analogía con los seres que habían influido en su personalidad. De esta manera, cada capítulo trata una temática distinta.

Esa fragmentariedad responde, más que a la necesidad de contar una historia, a la necesidad de expresar aspectos puntuales de dicha historia. Los hechos y las acciones vividas no son importantes en sí mismas sino la impronta de los mismos. Es el camino contrario a la tradición histórica de contar una sucesión de hechos.

Quizá ésa sea la causa por la cual las autobiografías y las memorias son considerados como literatura de segunda. Por esto, Smith (ob. cit) manifiesta que “la cultura patriarcal define como femenino: la ausencia, el silencio, la vulnerabilidad, la inmanencia, la interpenetración, lo no-logocéntrico, lo impredecible, lo infantil. (p. 94). Y como *Cuadernos de infancia* en su totalidad está constituido por un proyecto autobiográfico basado en las anécdotas familiares, contadas desde su inmanencia, sin relación entre unas y otras, pues se ubica en el margen de un género ya marginado por el canon literario.

Con respecto a la necesidad de contar la historia desde lo íntimo, Rivas (2004), explica que este recurso se inserta en la intrahistoria pues es:

Una visión de la historia desde los márgenes del poder y tiene como protagonistas a personajes cuya tensión entre espacios de experiencia o *habitus* y horizonte de

espera resulta en una conciencia del subalterno de un pasado y de un futuro muy distantes a los de la historia oficial. (p. 88)

El debate que expone Rivas en su texto está relacionado directamente con los textos escritos por mujeres. Los llamados discursos de género, tan criticados en los últimos tiempos, constituyen un debate interesante para los estudios del discurso. Con respecto a la narrativa, mucho se ha escrito acerca de la diferenciación entre una novela o una obra escrita por una mujer y la escrita por un hombre, con sus respectivas excepciones por supuesto. Se ha atribuido a los textos escritos por mujeres el carácter de marginales por asociarlos a relatos lejanos de la historia oficial.

La misma Rivas (ob. cit) explica que

No puede decirse que haya géneros vedados a las mujeres en la actualidad, pero probablemente, el rescate de la historia de la mujer, sujeto histórico marginado de las historias oficiales, tenga sentido a través de la adopción de discursos que han estado más al alcance de ese espacio privado, donde se le ha circunscrito a lo largo de los siglos. (p. 112)

De allí, y probablemente como una forma de auto-valorización, los discursos de género se hacen cada día más evidentes. Aquellos que una vez fueron objeto de una ignorancia total por parte de la crítica, hoy día han proliferado tanto en la producción literaria como en la crítica. Por supuesto, la mujer también ha ganado espacios dentro de la crítica literaria y eso ha ayudado en mucho.

Lo que resulta interesante es que no sólo se ha contribuido en la aparición de nuevos relatos sino que esa manera de escribir sobre lo que los hombres no habían contado, permite un

acercamiento histórico de las sociedades que sólo se definían desde lo externo: lo político, lo cronológico, las guerras ganadas, el poder. Contrariamente, los imaginarios sociales descritos en las historias escritas por mujeres tratan de las formas de actuar, sentir, pensar y vivir la cotidianidad. Zavala (1996) refiere:

El discurso genérico se correlaciona con la identidad sexual (genital, podríamos decir), y se debe asociar con formas de identidades imaginarias y comportamientos culturales y morales. Los procesos simbólicos que permitían contrastar el constructo genérico (y social) eran decididamente compatibles con las normas institucionalizadas (p. 129)

Por tanto, la mayoría de los hombres empleaba (y emplea) discursos validados por la oficialidad. Se impone así, la verdad del más fuerte, del vencedor, del que salía al campo de batalla, no del más débil, del que se quedaba sosteniendo el hogar, la economía doméstica, la formación de los hijos, la familia.

Por ese motivo, el mundo que se relata en *Cuadernos de Infancia* es un mundo matriarcal, no en el sentido de que es una sociedad dirigida y organizada por mujeres sino que a lo largo de todo el relato la presencia del hombre es muy escasa, sólo se aprecia el padre en algunas ocasiones y un jardinero. Lange construye la genealogía familiar a partir de su microuniverso: el padre, un ganadero que se perfila como un ser lejano al cual las niñas le tenían cierto temor, no se relatan conversaciones entre ellos, es como si éste no hubiera influido en la construcción de su espiritualidad. “La madre” como ella misma la llama, resulta de especial importancia, es una mujer dedicada a las labores de la casa, la costura, una gran paridora según se aprecia, cariñosa con sus hijas aunque, y esto incluye al padre, el mundo de los niños en la historia es bastante alejado del de los adultos: comen en mesas

separadas, no sostienen conversaciones, se les tiene un institutriz que es la que juega con ellos y los educa. Claro, este último aspecto refleja muy bien el carácter aristocrático y muy propio de la época en el que se desenvuelven las acciones, ella misma revela que su educación estuvo muy alejada de la cultura argentina pues su institutriz fue inglesa, y la descripción o mención a hechos de la época que hubieran ocurrido en el país son escasos por no decir nulos.

Lo autobiográfico

Aun cuando los estudios teóricos del género autobiográfico son relativamente recientes, esto no quiere decir que el género en sí sea también de reciente data, todo lo contrario, su historia se inicia en la edad media y se extiende hasta nuestros días, en los cuales cobra un gran auge. Sin embargo, la gran mayoría de los estudios y planteamientos teóricos se han hecho sobre la base de textos escritos en el contexto europeo o norteamericano, llegándose a pensar en la supremacía que tiene Inglaterra y España en el cultivo de la autobiografía, empero es interesante ver cómo en Latinoamérica también se ha estado cultivando este tipo de textos desde hace muchos años. Prueba de ello es *Cuadernos de Infancia* y que además fuera publicado en los inicios del siglo XX, específicamente en 1932. Si revisamos el libro a la luz de lo que los teóricos han expuesto encontraremos que éste entra perfectamente en el modelo de autobiografía escrita por mujeres y ya expondremos cuáles son esos aspectos.

Para el análisis recurriremos en primer lugar a la constatación de algunos de los llamados *autobiografemas* expuestos por Pacheco (2001) sobre la base de un estudio que hace de unos textos de Sylvia Molloy y Anna Caballé. Estos *autobiografemas* no son otra cosa que ciertas constantes presentes en el género. Para

el caso de la autobiografía escrita por mujeres señala Pacheco como constantes.

a. “El relato de infancia generalmente será expuesto por temas: la vida escolar, la familiar, el juego, la muerte, la naturaleza, el gusto por la lectura y los espectáculos”. (p. 91). En la obra, es posible apreciar que cada uno de los capitulillos narrados encierra un eje temático particular y, a su vez, éste no tiene relación alguna con el siguiente. Aunque carecen de un título que los defina inicialmente si se hiciera el trabajo lingüístico de reducir el texto a su macroestructura sería muy fácil darle un nombre. Los temas en este caso giran, en su generalidad, en torno a la vida familiar, las anécdotas de toda familia, los juegos, las comidas, los conflictos, los nacimientos de las hermanas, la mirada a los extraños que visitaban la finca, entre otros. Por ejemplo, en el capitulillo No 15¹ se narra la primera salida al cine a ver una película ya que, antes lo habían visitado pero sólo en funciones de circo:

Cuando regresamos, nuestro entusiasmo sobrepasaba todas las previsiones. Lo comentábamos todo; las mesitas situadas al lado de los palcos, donde nos sirvieron té acompañado de grandes platos de papas fritas; el pequeño estremecimiento cuando se apagaron las luces sin que pudiésemos distinguir dónde se hallaba Miss Whiteside; el instante maravilloso en que la pantalla se iluminó y vimos que una mujer avanzaba hacia nosotras, mirándonos todo el tiempo.” (p. 46)

Y así, en cada uno narra un fragmento distinto: los juegos como una especie de sillas voladoras que le construyera su padre al que ellas llamaban “runclaff”, los espacios que disfrutaba, el nacimiento de Esther su hermana menor que murió al poco tiempo,

¹ Esta numeración la empleo sólo para poder ubicar las citas y ejemplos pero no es parte del texto original.

las experiencias de sus hermanas, acontecimientos propios de la vida rural y campesina que llevaron en Mendoza.

b. “También el relato autobiográfico de infancia se caracteriza porque la voz del adulto domina y organiza el texto, aunque se refiera a la perspectiva del niño no le cede la palabra”. (p. 92). Este aspecto se cumple de manera absoluta, aun cuando la narración se hace desde una primera persona, la participación, por ejemplo, en los diálogos es casi nula. Hablan las hermanas, la madre, la niñera pero, escasamente la voz de la propia Lange es ínfimamente reducida a unas cuantas palabras, siempre se ubica desde la perspectiva del narrador que todo lo ve y explica. Por ejemplo, cuando el padre muere el recurso que utiliza para expresar el dolor se percibe como un recuerdo reconstruido, quizá forzado, desde la adultez:

Quería llorar. A los diez años se llora por cualquier causa, pero quería llorar con dulzura, para que fuera un llanto separado, distinto de los otros. Quería llorar a propósito, acordarme de muchos rasgos tiernos, para que el llanto me durase más que otras veces.
(p. 118-119)

Como se aprecia en el fragmento anterior, la voz de adulto persiste. Desde ella se comenta el recuerdo de lo vivido, pero no se regresa al pasado para decirlo en voz de la niña de diez años.

c. “La memoria, que es temporal, cobra forma y lugar en el espacio, de ahí que las metáforas espaciales sean frecuentes como corporeización del recuerdo”. (p. 95). En este caso cobran especial importancia las ventanas. “Sus ventanas” como ella misma las llama y que aparecen descritas en el capitulo tres (03), simbolizan el afecto de quienes tienen o tuvieron una especial trascendencia en su vida. Está la ventana del padre que asocia

con el estudio, un lugar severo y serio en el cual se tratan asuntos de envergadura. La ventana de la madre que era el cuarto de costura, más acogedor, más femenino, más cercano y la ventana de la hermana mayor pero luego afirmaría que desapareció porque se le cayó la imagen ante una mentira que ésta le dijera.

d. “En las autobiografías escritas por hombres el momento histórico es reflejado con cierto detenimiento; las mujeres, en cambio, privilegian lo cotidiano...” (p. 98). Como ya se afirmó anteriormente, no hay muchos momentos donde se hable de la realidad histórica y social de la Argentina de la época. Se menciona sólo como algo lejano la Guerra del 14, la autora misma afirma haber vivido una infancia lejana de la realidad que la rodeaba: “De la Argentina sabíamos muy poco” (p. 35) (...) “al instalarnos en Buenos Aires, vivimos tan apartadas de cuanto acontecía en el mundo que hasta llegamos a olvidarnos de su existencia” (p. 142). De ahí que todo cuanto se narre, se haga desde el universo del hogar, de la familia y de la casa, de hecho las personas ajenas a la familia que menciona son vecinos, sirvientes o parientes lejanos. Al respecto, Pacheco expresa que “las autobiografías de mujeres rara vez se convierten en espejo de su tiempo” (p. 70). Este rasgo concuerda con lo expuesto anteriormente del estudio que hizo Rivas (ob. cit) sobre la novela intrahistórica.

Otro aspecto importante de reseñar presente en *Cuadernos de Infancia* es la autorrepresentación de la escritora. Lange se muestra a sí misma como la prefiguración de la escritora que será luego. Por ejemplo, en uno de los capitulillos describe su gusto especial por las letras y las palabras en su escritura misma, es decir, el dibujo:

Con una tijera recortaba palabras de los periódicos locales y extranjeros, y las iba apilando en montoncitos. La mayor parte de las veces desconocía su significado,

pero esto no me preocupaba en lo más mínimo. Sólo me atraía su aspecto tipográfico, la parte tupida o rala de las letras. Las palabras en mayúsculas, como TWILIGHT, DISCOVERY, DAGUERROTIPO, LABERINTO, THERAPEUTHIC, me producían, por sí mismas, un entusiasmo y una satisfacción que, ahora, tendría que calificar de estética. (p. 35)

Esta atracción es una manera de imaginar el texto desde el punto de vista de su estructura, de su forma, del gusto por lo impreso en el papel, es decir, no basta con pensar en el contenido sino que también hay que pensar en el significante, imaginarse la letra diseñada sobre el blanco de la hoja. De igual modo, crea una palabra para expresar el dolor ante una cortada que se hace en un dedo: "Itilínkili".

Asimismo, se menciona como importante el momento del aprendizaje de la lectura y la mención a algunos textos o autores. En este caso Lange no es muy amplia pero si menciona que recordaba el libro de Manet en el cual leyó por primera vez, compara a su hermana Irene con Oliver Twist, y habla de que cierto día leyó un libro que la hizo cambiar de actitud, asumió cierto carácter pensativo que la hacía parecer interesante pero, pronto se cansó de verse aislada de los juegos y volvió a ser la de antes.

También es importante el hecho, que además pareciera una constante entre las autobiografías escritas por artistas y literatas, de que uno de los aspectos más subrayados es la diferencia entre el físico de éstas y el resto de las niñas y/o mujeres. Por ejemplo, en *Cuadernos de infancia* la autora es recurrente en decir su parecido con los varones. Al parecer la gente se lo hizo notar desde muy niña: "No es bonita, ¡pero tiene tan lindo pelo! Parece un varón". (p. 43). El asunto llega al punto de que su madre en cierta ocasión le trae un traje masculino y hace que se lo pruebe, una vez puesto

le dice que ahora si parece un varón, Lange (la niña) se enoja y se va corriendo. Al respecto, vale citar a Rivas (ob. cit) cuando se pregunta:

¿Cómo excluir el cuerpo de las discusiones sobre la feminidad y la masculinidad? El cuerpo es la primera instancia de la determinación del género. Desde el momento en que el partero anuncia: *Es una niña o Es un varón* comienza a operar una serie de expectativas familiares y culturales que van condicionando al infante, el cual en un momento dado recibirá la sentencia: *Tú eres niña porque tienes eso o Tú eres varón porque tienes eso*. Esa conjunción de lo biológico y lo cultural que marca a los sexo nos hace pensar en la necesidad de replantearse el feminismo no en términos de igualdad con el hombre, sino en considerar el problema de la *diferencia*, que aunque situado en la dimensión de la cultura, plantea también la asunción de un cuerpo diferente que se percibe sustraído por los discursos ajenos, que la escritura de mujeres está redimensionando e inscribiendo culturalmente de otra manera. (p 127)

Lo físico marca la vida del ser humano en este caso, por eso cuando se le hace marcada la diferencia entre ella y el resto de las niñas al asemejarla a un varón, se expone la diferencia interna de Lange y de alguna manera prefigura su futuro destino de escritora, oficio no femenino para la época. Ese parecido a los varones lo manifiesta ella como asunto no preocupante: “Esos comentarios no llegaban a afectarme en ese tiempo, y cuando alguien me acariciaba la cabeza manifestando que parecía un muchacho, yo creía, que ello implicaba un elogio” (p. 43). Más adelante señala que porqué habían elegido “a la más fea” para vestirla de varón y cómo cuando se vio con el traje pensó: “Me parecía absurdo llorar vestida de hombre y lancé un grito. -¡No quiero ser varón! (p. 44)

La reiteración al cuerpo masculino o masculinizado revela la ya señalada idea de la diferencia. Diferencia que se manifiesta desde lo cultural y que marca la pauta de los seres humanos en su constitución interna. Como dijera Zavala (ob. cit) “la mujer o, mejor, el cuerpo, está lleno de significantes, y el discurso sobre el cuerpo altera sustancialmente la problemática del poder”. (p. 117). Ser parecida a los hombres implica ser distinta de las mujeres de la época, pero también implica deslastrarse del concepto de objeto, de posesión por parte del hombre, de atractivo físico por encima del atractivo y el valor intelectual, de virar el discurso feminista *per se* en función del valor de la obra literaria y de sí misma ante todo.

Pero, de todos estos aspectos que nos permiten ver cómo Lange se construye a sí misma el perfil de poeta y novelista, el que mayor fuerza cobra es la marcada y reiterada representación de la sensibilidad artística. Por ejemplo en uno de los primeros capítulos describe, de una manera excepcional, el recuerdo que tenía de su madre cuando montaba a caballo con el padre. En uno de los pasajes, por ejemplo, expresa: “Siempre relacionaba la tristeza con los caballos. Me parecían tan decentes, tan resignados, tan silenciosos” (p. 97). Entendido esto ya como una manera especial de mirar el mundo, de tener cierta postura estética, de conceptuar los sentimientos imprimiéndoles imágenes, es decir, es una manera de construir un mundo poético. Igualmente, es especial en reseñar cómo se siente solidaria ante la pobreza extrema de cierto vecino a quien se le muriera la mujer de tuberculosis y cómo acudió a su casa sólo para solicitar un alfiler para cerrarse el cuello de la camisa y de cómo en otra ocasión una mujer les pidió permiso para entrar y tomar bosta fresca de vaca para untarle a su hijo que padecía cierta enfermedad.

La construcción autobiográfica de la infancia que hace Lange cumple, cabalmente, con todos los aspectos señalados por la crítica como propios de la escritura de mujeres y logra con ello un relato que

nos trae a la memoria tantos acontecimientos de nuestra niñez, que logra conectar el sentir femenino de los lectores a través de ciertas maneras de ver el mundo, de preguntarse la vida y que constituyen los pasajes de todos los seres humanos por esa época feliz.

Referencias

- Gusdorf, G. (1991). Condiciones y límites de la autobiografía. En: Suplemento Anthropos. *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*. España: Anthropos.
- Lange, N. (1932). *Cuadernos de Infancia*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Loureiro, A. (1991). Problemas teóricos de la autobiografía. En: Suplemento Anthropos. *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*. España: Anthropos.
- Pacheco, B. *Mujer y autobiografía en la España contemporánea*. San Cristóbal: publicaciones de la Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe ULA.
- Rivas, L. (2004). *La novela intrahistórica*. Mérida: el otro el mismo.
- Smith, S. (1991). Hacia una poética de la autobiografía de mujeres. En: Suplemento Anthropos. *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*. España: Anthropos.
- Zavala, I. (1996). Fin de siglo y modernidad: urdimbre metafórica del cuerpo. En: Zavala, I (Coord). *Breve Historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. España: Anthropos.

CANON Y REPRESENTACIÓN DE LO REAL EN LA NARRATIVA BREVE DE LAURA ANTILLANO

Douglas Bohórquez

(Universidad de Los Andes – Trujillo)

dbohorquez@cantv.net

Resumen

Este trabajo propone un estudio de la producción narrativa breve de la escritora venezolana Laura Antillano (1950) desde por lo menos dos consideraciones críticas fundamentales: a) la transgresión contra el canon de la narrativa tradicional venezolana y b) una lectura o interpretación del universo ficcional de sus cuentos o relatos breves a partir de cómo propone la representación literaria de lo real. Observamos así la presencia en sus textos narrativos de una nueva modalidad de realismo que pasa por la re-figuración de lo real y la puesta en escena discursiva de esa sensibilidad alterna capaz de desdoblarse literariamente, que es la sensibilidad femenina. Vemos entonces que toda la narrativa breve de Laura Antillano es un intento de diálogo intertextual y de representación de otros lenguajes: la música popular, el lenguaje oral, la pintura, la historia social y política, el cine. Códigos y formas simbólicas que la autora reinventa generando un imaginario y una estética literaria muy particulares.

Palabras clave: canon, representación, relato.

Recepción: 17-04-2006 Evaluación: 14-02-2007 Recepción de la versión definitiva: 08-03-2007

**CANON AND REPRESENTATION OF WHAT IS REAL IN LAURA
ANTILLANO'S SHORT NARRATIVE**

Abstract

This paper proposes a study of the production of the short narrative of the Venezuelan writer Laura Antillano (1950) from at least two critical stances: a) the transgression against traditional Venezuelan narrative; and b) an interpretation of the fictional universe of her short stories that derives from the way she proposes a literary representation of what is real. So we notice the presence of a new modality of realism in her narrative texts that flows throughout the re-configuration of reality and the discursive staging of that sensitivity that is capable of unfolding itself literarily, that is, feminine sensitivity. We then see that all the short narrative of Laura Antillano is an attempt of an intertextual dialogue and of a representation of other languages: popular music, oral language, painting, politic and social history, and cinema, all of which become codes and symbolic forms that the author reinvents in order to generate a very particular imagery and literary aesthetics.

Key words: canon, representation, short story

**CANON ET REPRÉSENTATION DE LA RÉALITÉ DANS LA
NARRATIVE DE LAURA ANTILLANO”**

Résumé

Ce travail propose une étude de la production narrative brève de l'écrivaine vénézuélienne Laura Antillano (1950) d'après, au moins, deux considérations critiques fondamentales : a) la transgression contre le canon de la narrative traditionnelle vénézuélienne et b) une lecture ou une interprétation de l'univers fictionnel de ses contes ou récits brefs à partir de sa proposition de la représentation littéraire de la réalité. De cette façon, on a observé, dans les textes d'Antillano, la présence d'une nouvelle modalité du réalisme passant par la refiguration de la réalité et la mise en scène discursive d'une sensibilité alterne. Cette sensibilité, capable de se dédoubler littérairement, n'est que la sensibilité féminine. Donc, on aperçoit que la narrative de Laura Antillano est une tentative de dialogue intertextuel et de représentation d'autres langages : la musique populaire, le langage oral, la peinture, l'histoire sociale et politique, le cinéma. Des codes et des formes symboliques que l'écrivaine réinvente, ce qui produit un imaginaire et une esthétique littéraire très particuliers.

Mots clés : canon, représentation, récit.

**CANONE E RAPPRESENTAZIONE DEL REALE NELLA NARRATIVA BREVE
DI LAURA ANTILLANO**

Riassunto

Questo articolo propone uno studio della produzione narrativa breve della scrittrice venezuelana Laura Antillano (1950), da almeno due ottiche critiche fondamentali: a) la trasgressione contro il canone tradizionale della narrativa venezuelana e b) una lettura o un'interpretazione dell'universo funzionale dei suoi racconti, a partire dal modo in cui propone la rappresentazione letteraria di quello reale. Vediamo nei suoi testi narrativi la presenza di una nuova modalità di realismo che passa per un'altra figurazione del vero e la messa in scena discorsiva di un'altra sensibilità che è capace di sdoppiarsi in maniera letteraria: la sensibilità femminile. Noi vediamo quindi, che tutta la narrativa breve di Laura Antillano è un intento di dialogo intertestuale e di rappresentazione di altri linguaggi: la musica popolare, il linguaggio orale, la pittura, la storia sociale e politica, il cinema. Questi codici e queste forme simboliche sono inventati dalla autrice e allo stesso tempo generano un'immaginazione e un'estetica letterarie molto particolari.

Parole chiavi: Canone, rappresentazione, racconto.

**CÂNONE E REPRESENTAÇÃO DO REAL NA NARRATIVA BREVE DE LAURA
ANTILLANO**

Resumo

Este trabalho propõe um estudo da produção narrativa breve da escritora venezuelana Laura Antillano (1950) desde pelo menos duas considerações críticas fundamentais: a) a transgressão do cânone da narrativa tradicional venezuelana e b) uma leitura ou interpretação do universo ficcional dos seus contos ou relatos breves a partir de como propõe a representação literária do real. Observamos assim a presença nos seus textos narrativos de uma nova modalidade de realismo que passa pela re-figuração do real e pela colocação na cena discursiva dessa sensibilidade alternativa, capaz de se desdobrar literariamente, que é a sensibilidade feminina. Vemos então que toda a narrativa breve de Laura Antillano é uma tentativa de diálogo intertextual e de representação de outras linguagens: a música popular, a linguagem oral, a pintura, a história social e política, o cinema. Códigos e formas simbólicas que a autora reinventa, gerando um imaginário e uma estética literária muito particulares.

Palavras-chave: cânone, representação, relato.

KANON UND DARSTELLUNG DER WIRKLICHKEIT IN LAURA ANTILLANOS KURZGESCHICHTEN

Zusammenfassung

Zwei grundlegende kritische Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für die in dieser Studie vorgelegte Analyse der kurzen Erzählungen der venezolanischen Schriftstellerin Laura Antillano (1950): 1. Der Verstoss gegen den Kanon der traditionellen venezolanischen Erzählkunst und 2. eine Lektüre oder Interpretation der fiktionalen Welt von Antillanos Kurzgeschichten, die von einer literarischen Darstellung der Wirklichkeit ausgeht. Dabei lässt sich in ihren erzählenden Texten eine neue Form des Realismus beobachten, die sich einerseits durch die Neugestaltung des Realen, andererseits durch die diskursive Inszenierung der weiblichen Empfindsamkeit —dieser alternativen Empfindsamkeit, die sich literarisch aufspalten kann— charakterisieren lässt. Alle Kurzgeschichten von Laura Antillano können als doppelter Versuch des intertextuellen Dialogs und der Darstellung anderer Sprachen (Volksmusik, gesprochene Sprache, Malerei, soziale und politische Geschichte, Filmkunst) gelesen werden. Die Autorin erfindet diese Codes und symbolischen Formen immer wieder neu, wodurch sie eine außergewöhnliche Welt von Bildern und eine literarische Ästhetik besonderer Art schafft.

Schlüsselwörter: Kanon, Darstellung, Erzählung.

CANON Y REPRESENTACIÓN DE LO REAL EN LA NARRATIVA BREVE DE LAURA ANTILLANO

Douglas Bohórquez

Esta aproximación a la producción narrativa breve de Laura Antillano está conformada por dos partes:

- 1.- Una parte un tanto teórica y documental que he denominado “La lucha contra el canon”
- 2.- un intento de lectura, de interpretación, del universo narrativo de sus cuentos o “ejercicios narrativos”, mas específica a partir de lo que podría denominar “la representación literaria de lo real”.

I.- La lucha contra el canon

Puesto que la noción de canon involucra las pautas o normas que configuran una suerte de “catálogo” de obras maestras de una literatura, la noción de canon está estrechamente ligada a la idea y tensiones propias de la tradición, del gusto, de la sensibilidad y hasta del poder que se generan histórica, social y culturalmente, por lo que en definitiva son esas fuerzas de orden literario pero también socio-culturales las que intervienen y modelan la conformación de éste catálogo de obras maestras o canon¹. Se ha aceptado que cada cultura, cada país, cada sociedad ha generado su propio canon literario que es como decir su patrón, su esquema o guía de lecturas. Y en Occidente como sabemos, y como nos lo confirma

¹ Curtius señala: “Toda creación de cánones tiene que llevar a cabo una selección de clásicos... hasta los padres de la Iglesia fueron objeto de una selección” (Ernst Robert Curtius. *Literatura europea y Edad Media Latina*. Tomo 1, 3ª edición. 1981. Madrid. Fondo de Cultura Económica). En torno al concepto de canon en literatura existe una muy amplia bibliografía. Puede consultarse, entre otros, la compilación de textos realizada por Enric Sullá. **El canon literario** que recoge trabajos de Bloom, Culler, Gates entre otros. Madrid, 1998. Arco/Libros.

el polémico libro de Harold Bloom (*El canon occidental*) la mujer ha estado excluida de ese canon, salvo contadísimas excepciones.

Una de mis propuestas es corroborar o constatar primero, que el canon de la narrativa hispanoamericana y particularmente venezolana ha estado fundado y marcado por el avasallante predominio de autores (masculinos) y segundo, que en el caso particular de la escritora venezolana Laura Antillano (1950), su producción narrativa se ha venido realizando a contracorriente de ese canon masculino o patriarcal.

En este sentido consideramos que esa lucha y desafío con respecto al canon ha involucrado en su producción narrativa breve no solo la puesta en escena de una sensibilidad femenina, alterna, sino también una re-figuración de lo real. En efecto, se puede observar a través de la lectura atenta de sus cuentos o “ejercicios narrativos” (para decirlo con una categoría muy apreciada por José Balza) cómo en éstos se nos entrega un registro muy variado, plural, de un imaginario femenino, con lo que se configura así la imagen de una mujer que se desdobra estéticamente, que puede asumir diversos roles (escritora – lectora, madre, hermana, hija, amiga, etc.).

Se trata de una *escritura* que traza una sensibilidad particular sostenida en el imaginario de un sujeto femenino detrás del cual está por supuesto la huella autobiográfica, pero que es también y fundamentalmente la expresión re-semantizada, re-figurada, de lo que ha sido la versión sentimental, estereotipada de la mujer en la narrativa venezolana y latinoamericana tradicionales.

Intentando registrar, dibujar, escribir su cuerpo, sus deseos, sus pulsiones eróticas, amorosas, Antillano, intenta a contracorriente del canon, insistimos, inscribir su voz, la heterogénea originalidad de su voz literaria, en el horizonte de una tradición artística que se

resiste a incorporarla². Porque entre otras razones, esa tradición, que ha sido en gran medida configurada desde el cuerpo y la palabra literaria del hombre, difícilmente se deja marcar por las nuevas formas de concebir y practicar la narración literaria que la mujer (su voz, su cuerpo, su sensibilidad femenina, su imaginario) propone.

Pero volviendo a la cuestión del canon hagamos un ejercicio documental. Si consultamos algunas historias y antologías de la narrativa venezolana e hispanoamericana desde su inicial configuración moderna en el modernismo hasta bastante avanzado el siglo XX, la presencia de la mujer, salvo muy contadas excepciones, es prácticamente nula, inexistente.

Veamos un poco al azar dos casos en el contexto de la narrativa hispanoamericana, de dos reconocidos críticos y antologistas. El primero que menciono es el de Ángel Flores quien en 1981 publica una *Historia y Antología de la narrativa hispanoamericana* en varios tomos. En el tomo II, que incluye 19 autores de la generación de 1880 a 1909 da cuenta solo de tres narradoras: Mercedes Cabello Carbonera, Clorinda de Turner y Adela Zamudio. En el tomo III que incluye 26 autores (de la generación de 1910 a 1939) da cuenta solo de dos narradoras: la venezolana Teresa de la Parra y la chilena Marta Brunet.

2 Moret, estudiosa de la obra de Laura Antillano, se refiere a esta particular imagen de la mujer: “La mujer, presentada desde sus distintas funciones es uno de los materiales profundamente originales de su obra, porque mas allá de lo personal y privado podemos leer un eje que se organiza en torno a las posibilidades que muestran los protagonistas de elegir un estilo de vida que difiera de lo tradicional y de mostrar las múltiples maneras en las que la mujer logra resolver o plantearse sus conflictos” (Zulema Moret “De tejer recuerdos a trenzar historias” (prólogo) en Laura Antillano *La luna no es pan – de –horno y otras historias* .p. XXI. Monte Ávila Editores Latinoamericana. 2005. Caracas).

El otro caso es el de la antología titulada *El cuento hispanoamericano* (1976) que realiza el crítico norteamericano Seymour Mentor, en dos volúmenes. El primero de ellos incluye 24 cuentistas: ninguna mujer. El 2º volumen que da cuenta de lo que él denomina “últimas corrientes” incluye 16 autores de los cuales solo uno es escritora (mujer): la chilena María Luisa Bombal.

Incluso una más reciente y prestigiosa antología de la prosa modernista hispanoamericana como la que realizan los críticos José Olivio Jiménez y Carlos Morales titulada precisamente *La prosa modernista hispanoamericana* (1998) que pretende ser una selección de clásicos modernistas en los diversos géneros (ensayo, crónica, cuento y poemas en prosa) no incluyen ningún texto de mujer.

En el caso de la narrativa venezolana, salvo la presencia de Teresa de la Parra, quien comienza a figurar a partir de la publicación de su novela *Ifigenia* en 1924, impulsada por el reconocimiento que le valiera el hacerse acreedora al importante premio que le otorgara la Casa Editora Franco – Iberoamericana de París, la mujer como escritora no comienza a existir sino hasta bastante avanzado el siglo XX, cuando dejar de ser una mención marginal en las antologías, en las historias de la literatura, en las revistas especializadas o en los suplementos literarios y en los catálogos de las editoriales. Diríamos incluso que su presencia comienza a hacerse sentir de un modo más consistente hacia la década de los años 80.

En este sentido, a título de ejemplo podemos señalar como la selección que realiza el escritor Julio Miranda en 1998 titulada *El gesto de narrar. Antología del nuevo cuento venezolano* da cabida a un número más elevado de narradoras. De 33 autores representados, diez son mujeres. Consideramos que es un número ya relativamente significativo si se observa que se trata de una selección que parte de autores nacidos en 1947 y se extiende hasta autores nacidos en la década de 1970.

Cuando decimos entonces que la mujer no ha existido históricamente como escritora y particularmente como cuentistas, lo decimos, por supuesto, en los términos del canon. Es decir, su producción narrativa no ha tenido recepción crítica, no ha sido promovida en función del comentario o de la lectura especializada que actúan como mediadores con el público – lector. Podemos decir que la presencia de la mujer – narradora venezolana incluso hasta la década de los 70 es bastante marginal, a juzgar por el registro casi marginal que de sus producciones hacen, como lo hemos mencionado, las historias, la crítica, las antologías, para no señalar otro aspecto estrechamente ligado a éste y central por lo tanto en lo que tiene que ver con el canon, como lo es el de la figuración de las autoras, de las cuentistas en particular, en los pensa de estudios escolares y universitarios.

Podemos documentar históricamente esta exclusión en el caso de la narrativa venezolana si observamos este inexistente registro de la producción narrativa de la mujer en varias antologías relevantes. La primera que mencionamos en orden cronológico y dada la cantidad de re-ediciones que ha tenido, es la *Antología de costumbristas venezolanos del siglo XIX* realizada por el prestigioso ensayista y crítico Mariano Picón Salas. Publicada inicialmente en 1940, pero con posteriores re-ediciones, esta antología no incluye ningún relato de mujer venezolana³. Posteriormente, el destacado escritor venezolano Guillermo Meneses publica la *Antología del Cuento Venezolano* la cual lleva ya mas de seis ediciones⁴ convirtiéndose en una muestra clásica del cuento venezolano desde sus inicios en el modernismo hasta el registro de tendencias experimentales renovadoras como las que se expresan a través de los textos seleccionados de Oswaldo Trejo. Esta antología tampoco incluye ningún texto de escritora venezolana.

3 Cf. 6ª edición. Caracas. 1980. Monte Ávila.

4 Cf. 6ª edición. Caracas. 1996.

En 1971 el conocido crítico y novelista Rafael Di Prisco publica en la prestigiosa editorial española Alianza, es decir, para el ámbito hispánico, una antología que denomina *Narrativa Venezolana Contemporánea* que incluye 29 relatos (entre cuentos y fragmentos de novela) de autores venezolanos considerados representativos de nuestra modernidad literaria. Esta selección tampoco incluye texto alguno de escritora venezolana. Casi dos décadas después, en 1989, también para una colección de relieve internacional, como lo es la Biblioteca Ayacucho, el escritor Gabriel Jiménez Emán prepara una antología crítica de relatos venezolanos que denomina precisamente *Relatos Venezolanos del siglo XX*. Esta antología incluye 72 autores de los cuales sólo cinco son mujeres: Teresa de la Parra, Antonia Palacios, Antonieta Madrid, Matilde Daviú y Laura Antillano.

Lo significativo, desde la perspectiva del canon en el caso de producción de una autora como Teresa de la Parra (1889-1936) es que con ella se inicia la lucha de la mujer en Venezuela por el reconocimiento de su condición de escritora, de su oficio como narradora, lo que es también lucha por la lectura, por la inscripción de sus textos en el horizonte de una modernidad dada a las transformaciones. Lo que involucra introducir o generar a través de sus escrituras diferenciadas, transgresivas, la crítica de los modelos canónicos que configuran la tradición artística y literaria. Es decir Teresa de la Parra funda una escritura femenina de la modernidad que tendrá continuidad renovadora e través de la narrativa de autoras como Antonia Palacios (1910-2001), Laura Antillano, Antonieta Madrid (1939), Ana Teresa Torres (1945), Milagros Mata Gil (1951) para citar la producción de algunas narradoras que abren un espacio literario alterno. De este modo se ha ido constituyendo una suerte de anti-canon o contra-canon que reconoce y hace cada vez mas ostensible y significativa la presencia de la mujer en la narrativa venezolana.

En esta lucha que pasa por la consideración crítica de la mujer en el ámbito de la cultura literaria, por su consideración como sujeto (y ya no solo como un “oscuro objeto del deseo”) generadora y hacedora de nuevas formas de significación discursiva, artística, se inscribe, como lo hemos dicho al comienzo, la producción narrativa breve de Laura Antillano. Ese otro sujeto que habla en los relatos de Laura Antillano se nos muestra como un sujeto en permanente trans-figuración, polimórfico, si pudiéramos decir, sujeto – en – crisis, que no puede manifestarse sino a través de formas discursivas transgresivas. Su escritura narrativa desde sus inicios expresa esa búsqueda subversiva de un modo de narrar diferente.

La narrativa breve de Laura Antillano revela mundos en transformación y atmósferas poéticas y sensoriales particulares, en los que la anécdota es en buena medida un pre-texto de creación. Su producción comienza a destacarse desde la década de 1970, cuando su reconocimiento, un poco como en el caso de Teresa de la Parra, tiene que ver con la obtención de un premio. En efecto, en 1977 Antillano gana el prestigioso concurso de cuentos del diario **El Nacional** con el relato “La luna-no-es pan de horno”. A partir de este momento sus textos comienzan a tener cada vez mayor resonancia. Se seleccionan sus materiales narrativos para la publicación en revistas y suplementos de literatura, se editan y circulan sus libros, es decir comienza a tener recepción de crítica y de lectura en un espectro de lectores más amplio. Por supuesto hay que decir que este cierto reconocimiento ha ido acompañado de un tenaz esfuerzo por parte de la autora en el que se alían disciplina de trabajo y talento.

II.- La representación literaria de lo real.

Laura Antillano comienza a escribir y a publicar desde muy temprana edad. Cuando apenas tiene 18 años, en 1969, publica su

primer libro: *La Bella Epoca*. El título, como se sabe, es evocatorio y alude a una época de esplendor en la vida cultural parisina de finales del siglo XIX y comienzos del XX: la famosa y aureolada “Belle Epoque”, que tanto influjo tuviera en la literatura y cultura modernista hispanoamericana.

¿Relatos, cuentos, poemas, crónicas o ejercicios narrativos? Se trata, por supuesto de un libro de aprendizaje, iniciático de algún modo, en el que la autora explora, tantea diversas aproximaciones al hecho discursivo y particularmente narrativo. Con todos los defectos, incongruencias o torpezas que se le pudieran señalar a un libro de iniciación, no se puede negar que estamos en presencia de una firme y precoz vocación literaria, tal como lo confirma la solidez de su producción narrativa posterior. Un acercamiento a dos textos, que forman parte de este libro, textos un tanto híbridos y ambiguos en su condición genérica, así lo corrobora. Nos referimos a esas propuestas narrativas que son “Días de zozobra” y “Estamos aquí”. Más que relatos o cuentos en sentido estricto, estos textos proponen atmósferas de misterio, un tanto poéticas, relativos a momentos de la infancia y de la adolescencia. Evidentemente se nos cuenta en cada uno una historia o anécdota pero éstas tienden a disolverse en atmósferas evocativas, en un lenguaje que aún en su concisión sintáctica y narrativa, apela permanentemente a lo poético, a lo figurativo.

Percibimos en estos primeros textos publicados de Antillano un registro de la memoria, un haz de signos o un filamento autobiográfico, que la autora constantemente, como podrá observarse en sus próximos trabajos narrativos, va a retomar, a reorganizar a re-inventar. En “Días de zozobra” este registro de la memoria está ligado a un intento de recuperación de un pasado personal, que oscila entre la interiorización poética y su expresión objetiva. De todos modos, el lector sólo logra captar fragmentos, trazos de una anécdota por armar, figuras desvaídas tocadas por el

misterio, asediados de atmósferas y objetos poéticos, simbólicos. Así, se nos dice de unas “violetas casi marchitas, en la ventana”, de una estancia en la que una “figura inmóvil contemplaba la sordidez de sus días vacilantes”. Algo ocurre pero “no se sabe cómo”. Los personajes, al igual que los hechos, se desdibujan en lo incierto. El final del texto refiere un ambiente más bien sórdido de “interminables citas” en los tribunales y los ojos y noches de Elisa bordeados de angustia, “rodeados de círculos oscuros”.⁵

El otro texto de este primer libro de Antillano al que quiero aproximarme es el ya referido “Estamos aquí”. Es una propuesta discursiva muy particular: tiene mucho de esa elaboración poética que le otorga la evocación de la infancia y de la adolescencia a través de la enumeración de toda una serie encabalgada de objetos y acontecimientos simbólicos que suponemos ligados a esas etapas de la vida de la escritora: los lápices, la fuente, un niño con un violín de hojalata, un caballo de madera, un mapamundi, una chaqueta amarilla, etc.

Observemos que en estos dos textos se trata de una representación literaria que aun cuando da cuenta del mundo exterior, está totalmente alejada del realismo convencional y avanza mas bien hacia una re-construcción poética, interna y memoriosa, aunque fragmentaria, de la realidad. Esta reconstrucción poética del pasado se impregna a ratos de un leve tono de nostalgia, por lo que de “bella época” y de “tiempo perdido” (en el sentido proustiano) tuvieron aquella infancia y adolescencia asumidas ahora desde el misterio y desde un cierto sentido contemplativo pero también desde el placer y el goce de vivir.

⁵ “Días de zozobra” en Laura Antillano *La luna no es pan-de-horno y otras historias*. p. 3-4. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Salvo indicación contraria todas las citas que siguen remiten a esta antología.

Estos textos de la *Bella época*, alejados de la visión un tanto mas totalizadora que tienen sus novelas,⁶ son mas bien como iluminaciones, formas instantáneas de figuración de lo real que pretenden revelar significaciones ocultas y profundas de ciertos acontecimientos o situaciones personales o existenciales. Hay en ellos un como des-cubrimiento de ese otro lado de lo real, de su reverso, de sus pliegues íntimos que expresan por ejemplo la ternura de un niño contemplando una fiesta en “Estamos aquí” o la curiosa mirada de una niña en “Días de zozobra” que cree ver “una imagen mística o de algo irreal a punto de esfumarse” (p. 3-4).

Desde una perspectiva semántica se contrastan momentos divergentes relativos al proceso de formación juvenil de los personajes: dos hermanos. Veamos: “Estamos aquí” gira en torno al contraste de objetos y momentos de placer, de diversión (tales como una balada de moda o una “maleta llena de cuentos”) frente a objetos y situaciones de deber (escolar), de estudio, que emblematizan objetos como un mapamundi o los libros de Botánica, Física o Química. Está también el contraste de lo profano de una “pelea en la fiesta” ante la sacralidad de una iglesia, de unos salmos. El final del texto es un tanto descriptivo. Es como si la alegría o la ternura se transmutaran de pronto en desilusión: “Aquí estamos, ahora sin los juegos, sin el parque, sin la escuela, sin escapatoria. Sin ese invento ilusorio que llamaron futuro. Estamos aquí” (p. 6).

Podemos concluir entonces basándonos en la aproximación que hemos hecho a estos dos textos de este libro inicial, la *Bella época*, que la composición artística tiende mas hacia una cierta elaboración poética, hacia una figuración poética del discurso que hacia construcciones específicamente narrativas. Aun cuando en ambos textos se nos cuenta una historia, ésta tiende a reducirse o

⁶ Laura Antillano ha publicado, entre otros títulos, las siguientes novelas: *La muerte de monstruo como-piedras*. (1971, Monte Ávila, Caracas), *Perfume de gardenia* (1982 y 1984: Seiven. Reeditada en 1996), y *Solitaria solidaria* (1990, Planeta. Caracas. Reeditada en 2001 por ediciones El otro – El mismo, Mérida)

a fragmentarse o a difuminarse en atmósferas creadas a partir de imágenes poéticas. Antillano introduce incluso elementos formales propios del hecho poético: la reiteración de palabras y frases, el juego alusivo o metafórico, la enumeración o repetición caótica de palabras o signos.

En 1975 Laura Antillano publica dos libros, catalogados en general como libros de relatos; *Haticos casa n° 20* y *Un carro largo se llama tren*. *Haticos casa n° 20* es sin embargo, a mi entender, una proposición que no obedece a esa catalogación, pues a diferencia de la *Bella Epoca* y de *Un carro largo se llama tren* su composición estética y su estilo son mas propios del género crónicas que del género poema, cuento o relato. La presencia de varios elementos formales en su construcción me permiten hacer esta aseveración:

- 1.- Hay una constante referencia a un pasado histórico, a hechos, lugares, personajes que existieron y/o existen. Lugares como El Milagro, Haticos, La plaza Baralt ubicados en Maracaibo, se indican con cierta reiteración.
- 2.- El libro, ilustrado con fotografías referidas a un Maracaibo “de ayer”, remite a este espacio urbano concreto e incluso a su lenguaje, a su modo de ser indentitario, con el sentido de humor y ese cierto neo-barroquismo tropical que la caracteriza. “Haticos”, denominación que da título al libro, es un sector de Maracaibo.
- 3.- La organización del libro en forma de “episodios” que tienen o siguen una cierta secuencia histórica.

Creemos, sin embargo, que lo fundamental es ese juego entre ficción y realidad en el que este libro nos introduce, pero le otorga caracteres particulares, esta mezcla de significaciones de orden familiar o de procedencia autobiográfica, con múltiples referencias sociales e históricas. Estructurados en “episodios” el libro constantemente se desplaza entre las alusiones sociales y los significados aparentemente autobiográficos, personales, los olores y

sabores de la infancia (“Me gustaba ese olor de monte”), el recuerdo de la casa rodeada de árboles frutales y silvestres, el nacimiento de una hermana. Este último es visto como todo un acontecimiento familiar, envuelto en el misterio y asociado a sucesos culturales de cierta trascendencia como el que se narra en el 2º episodio: la presentación en el Teatro Baralt de una compañía de teatro.

Pero está también la recreación de un micro universo doméstico, de la casa y de la calle, que le otorga a este libro un cierto tono mágico, encantatorio: la referencia a las fiestas de diciembre, los rituales gastronómicos familiares, los “tranvías de sangre” (“Los llamaban así porque eran halados por burros”. p. 9). Es decir, se trata de la referencia a todo un estilode vida como marcado por un tiempo pre-moderno, pre-industrial. En ese cronotopo pre-urbano, que dibuja y preludia el nacimiento de Maracaibo como ciudad, la conversación, la invención doméstica, la gran cena de diciembre con sus hallacas y sus gaitas ocupan un espacio privilegiado. “Cine de a cobrito” recupera ese imaginario del cine familiar “montado en la salita de la casa” (p.13) que a la par que nos dice mucho de los inicios del cine en Venezuela, indica el dialogo permanente de la narrativa de Laura Antillano con la cultura cinematográfica. Por otra parte, un tono de humor, a veces ligero, a veces cómico – dramático impregna la narración de los acontecimientos en *Haticos casa n° 20*. Así, cuando se nos describen las explosiones de cohetes que ocurren en el estreno de la compañía de Nacho Mario que dispersan al público o la misteriosa aparición de un fantasma llamado “El hachón de Garabuya”. Episodio este último que está construido sobre la base de mini- relatos de procedencia oral, lo cual es también una constante estructural del libro: el juego con un cierto imaginario pánico o cómico –grotesco de origen oral y popular.

Esta representación de un imaginario social tiende a desplazar en ocasiones la narración hacia lo novelesco, es decir

hacia la re-creación de un universo en el que se cruzan ficción y realidad: toda una mitología familiar y personal se entrelaza y dialoga con un imaginario y una mitología de orden social y cultural. Es decir a medida que transcurre la narración se pone de relieve el deseo no solo de nombrar la realidad sino también de inventarla. Invención que supone una re-figuración de la realidad sobre la base de una cierta relectura de la tradición literaria, de los lenguajes que la configuran.

Evidentemente que *Haticos casa n° 20*, como libro de iniciación en el arte de narrar es un libro de exploración o tanteos en la plurales posibilidades del discurso narrativo, pero es un libro que recupera parte de la memoria de una ciudad y de una época, desde la re-invenición de esos micro- universos de lo cotidiano de los que la ficción artística, mas que la Historia puede dar cuenta en lo que tuvieron de exhuberancia y esplendor.

Diríamos que *Haticos casa n° 20* es una interesante versión histórico – literaria de ese sujeto de ficción que es una ciudad como Maracaibo, siempre desbordándose de sus propios límites.

Dime si dentro de ti no oyes tu corazón partir es una selección de nueve relatos, muchos de los cuales son piezas narrativas breves: micro – relatos o mini – ficciones que retoman la creación de atmósferas íntimas, poéticas, en los que lo real tiene mucho de una instantánea fotográfica, entendida la fotografía como un discurso artístico que ilumina y congela el tiempo.

El primero de los textos de este libro, denominado “El Fauno” tiene precisamente la audacia de ser concebido como una propuesta de desnudo que hace una fotografía (una mujer), a un bello joven: a un “fauno”. El relato crea una atmósfera poética, sensual, en torno a la estética de un desnudo masculino. Es pues, un homenaje al arte de la fotografía y en particular a la fotógrafa norteamericana Irmogen Cunningham, a quien este texto está dedicado.

Relatos como “Madrépora”, “Noción de espuma” o “Ni lirios marchitos ni tigres de bengala” experimentan diversas propuestas formales: van del formato intimista o dialogal al monólogo interior o a la técnica epistolar. Los identifica a todos el tono poético o amoroso de una escritura que insiste en la recuperación memoriosa de lo real. Una memoria que no es solo recuerdo, recuperación nostálgica a ratos del tiempo, sino que es también y fundamentalmente reelaboración del lenguajes que tienden a la re-invencción de la tradición. Así, la realidad deviene en muchos de estos textos, un haz de imágenes poéticas y caleidoscópicas en las que se alían lo instantáneo y lo fragmentario.

En “Caballero de Bizancio” llama la atención la presencia de una ironía metaficcional que hace del relato un discurso auto – reflexivo en el que la noción y la práctica misma de narrar configuran una suerte de puesta en escena del lenguaje narrativo. Se trata de un “ejercicio narrativo” que se nos entrega en su proceso mismo de escritura: tejido de relaciones y referencias (vivenciales, políticas, musicales) que se va haciendo en la medida en que transcurre el diálogo entre dos personajes (un hombre y una mujer). Diálogo que es también re-encuentro íntimo, rememoración y revelación de afinidades e identidades secretas.

“Era siempre ella” se adelanta de algún modo a los *Cuentos de películas* que la autora publicara en 1985 pues este relato persigue y describe con una intensa cercanía identificatoria la actuación de una famosa actriz de cine (suponemos que es Ingrid Bergman pues el texto está dedicado a ella). Su final mágico lo torna sorprendente: la actriz abandona la pantalla y “vino a sentarse a su lado en la oscuridad del cinematógrafo” (p. 58)

Finalmente, el cuento que da título al libro “Dime si dentro de ti no oyes tu corazón partir” (tomado de un poema de Ramón Palomares) intenta aproximarse al misterio de la maternidad y de la relación vida – muerte.

Un libro como *Cuentos de película* (1985) propone, en una escritura experimental, discontinua, la representación lúdica, paródica, de los lenguajes, técnicas y figuras estelares del cine. Para ello recurre a la yuxtaposición de planos narrativos, al cruce de fragmentos de historias personales con descripciones de escenas fílmicas. Nos encontramos así con una mirada ficcional que combina, con efectos un tanto caleidoscópicos, un imaginario de procedencia autobiográfica u onírico con el imaginario del cine (sus héroes, sus mitos, sus historias). Sueño, ficción y realidad se entrecruzan y borran sus límites en este conjunto de relatos que parodian y celebran la magia del cine.

En *La luna no es pan de horno y otras historias* (1988), su siguiente libro de relatos, la autora, aun cuando no abandona del todo ciertas búsquedas formales, una manera de concebir y practicar el relato como ejercicio narrativo, parece más interesada en delinear las historias que la ocupan. Es lo que denota el cuento inicial que da título al libro, un conmovedor relato escrito en forma epistolar referido a la muerte de la madre. El rito funerario del velorio en torno a la madre muerta lleva a pensar a la narradora que no se trata sino de una “representación teatral” en la que la madre ocupa el rol de “actriz principal”. De este modo el relato, que se desarrolla como una reconstrucción imaginaria de las relaciones madre – hija, nos impone desde su inicio esa suerte de principio de incertidumbre que rige las relaciones entre ficción y verdad biográfica.

El desdoblamiento y diálogo con la figura de la madre, atraviesa todo el relato, confiriéndole un particular y desgarrador tono de melancolía, subrayado a través de la atmósfera poética y del aire de extrañeza subjetiva que rodea la representación de la madre y de las escenas de vida familiar y/o cotidianas. Identificación pero también diálogo – reclamo están en el centro de una escritura que se constituye como tejido de recuerdos y de asedios en torno a una figura maternal aureolada de encanto y melancolía.

La intimidad, la recreación poético – narrativa del pasado, visto desde el sentimiento de pérdida configuran la atmósfera de este libro. Todos sus relatos proponen una representación de lo real a través de una voz interior, tierna y desgarrada, desde una subjetividad como dolida, marcada en ocasiones por el desencanto amoroso, pero dispuesta también a transmitirnos el asombro. Se trata de casi todos los relatos de este libro de la representación de un pasado (infancia o adolescencia) al que esta escritura de la memoria otorga un cierto aire elegíaco, elegía que no está exenta de la deriva nostálgica, de las sensaciones de vacío, de la decepción vital o amorosa.

Modo de fabulación, el recuerdo re-inventa la casa familiar. Las escenas de desamor y extravío. Teje el diálogo con la pintura, la música popular, la fotografía. Genera un clima narrativo que confunde sueño, realidad y ficción. Metáfora del deseo, la escritura de estos relatos evoca y desdibuja en la relación de formas y de voces, la historia política del país. Detrás de la figura del padre preso o de la pesquisa de la policía política en el relato “Las plumas de la gallina negra” convergen miedo y terror en los contornos de la dictadura de Pérez Jiménez.

Pero está también la representación y memoria de la ciudad caribeña: sus voces, sus ritmos, su calor, su pintura. Todo un conjunto de referentes, de datos e informaciones nos permite deslizarnos en los relatos de Laura Antillano desde el registro sentimental y privado de la historia pública y política. Deslizamiento por supuesto textual, a través del cruce de lenguajes. Es la radio dejando escuchar las canciones de Agustín Lara, de Toña la Negra, de Benny Moré. Es el escenario del trópico bordeado de ciudades como Maracaibo, Cumaná, Caracas o La Habana. Son los desfiles de carnaval y la violencia política en los liceos, solicitando ésta última, la clandestinidad, el compromiso, la militancia.

Más allá de la soledad y el desamparo la representación de lo caribeño en estos relatos, se nos entrega a través de la refulgencia vital que despliega la hibridez de formas y discursos, el diálogo de ternura y sordidez. *Tuna de Mar* (1991) prolonga en algunos textos y particularmente en el que da título al libro, esta suerte de representación simbólica de lo caribeño a través de todo un imaginario ligado al Mar Caribe precisamente. El primero de estos relatos, “Tuna de Mar”, es una trágica historia de amor de piratas. Propone una recreación histórico – ficcional de la vida de los piratas en torno al Golfo de Coquivacoa y una ciudad, Maracaibo, de la que se reconstruye imaginariamente su ámbito caribeño: “prepara el mejor pescado de todas las Costas Antillanas conocidas” (p. 9), la vida del mercado con sus vendedores de pescado, sus piraguas, sus olores y sabores entremezclados.

Otro relato de este libro, “Aguas permanentes”, explora magistralmente el lenguaje del boxeo y la actitud vital del vencedor Ray Mancini y de su madre, frente al lenguaje, la actitud y los sentimientos de la esposa del boxeador vencido Duk Koo Kim, quien finalmente resulta muerto a raíz del combate. Pienso que este relato es una excelente representación de la interioridad afectiva de estos personajes a través de la puesta en escena, del drama de lenguajes que los significan. Un relato como “Gol de contraataque para la defensa vulnerable” destaca el juego dialógico de lenguajes en el manejo de planos narrativos alternos que le permiten representar conciencias y escenarios diferentes.

Otros relatos, como “Salvar la rosa” o “Rui señor Blindado”, trasmutan brevedad en poesía, en intensidad. Exploraciones del lenguaje que se aproximan a la multiplicidad de lo real, desde el misterio y la ambigüedad de la poesía. Lo cual indica, una vez más que hay, en la narrativa de Laura Antillano, una poética de la palabra, que le permite descubrir e interrogar lo otro, esa belleza y complejidad que esconden las formas, los lenguajes, las actitudes

a veces en apariencia sencillas. Toda la narrativa de esta autora es una interrogación de este drama de lenguajes que está detrás de la existencia histórica y cotidiana. Algunos de sus textos narrativos, en tanto que búsquedas o investigaciones del lenguaje se acercan más a la idea del relato como ejercicio narrativo que como cuento, en el sentido que se le otorga a este término de tiempo y espacio condensados, como quería Cortázar.⁷

Finalmente a modo de conclusión pudiéramos decir que toda la obra narrativa de Laura Antillano es un intento de diálogo intertextual y de representación de otros lenguajes: la música popular, el lenguaje oral, la pintura, la historia social y política, el cine, entre otros.

Referencias

- Antillano, L. (1969). *La bella época*. Monte Ávila Editores. Caracas.
- Antillano, L. (1975a). *Un carro largo se llama tren*. Monte Ávila Editores. Caracas.
- Antillano, L. (1975b). *Haticos casa nº 20*. Dirección de Cultura: Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Antillano, L. (1983). *Dime si dentro de ti no oyes tu corazón partir*. Fundarte. Caracas.

⁷ “El signo de un gran cuento me lo da eso que podríamos llamar la autarquía, el hecho de que el relato se ha desprendido del autor como una pompa de jabón de la pipa de yeso” (Julio Cortázar, “Del cuento breve y sus alrededores” en Carlos Pacheco y Luis Barrera, compiladores, *Del cuento y sus alrededores (Aproximaciones a una teoría del cuento)*. Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997, 2ª ed. p. 409)

- Antillano, L. (1985). *Cuentos de película*. Seleven. Caracas.
- Antillano, L. (1991). *Tuna de Mar*.
- Antillano, L. (2005). *La luna no es pan-de-horno y otras historias*. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas.
- Di Prisco, R. (1971). *Narrativa Venezolana Contemporánea*. Madrid.
- Flores, Á. (1981) *Historia y Antología de la narrativa hispanoamericana*. Siglo XXI Editores. México.
- Jiménez, J. y Morales, C. (1998). *La prosa modernista hispanoamericana*. Alianza. Madrid.
- Meneses, G. (1996) *Antología del Cuento Venezolano*. 6ª edición. Caracas.
- Mentor, S. (1976). *El cuento hispanoamericano*. 3ª edición. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.
- Miranda, Julio. (1998). *El gesto de narrar. Antología del nuevo cuento venezolano*. Monte Ávila Latinoamericana. Caracas.
- Picón Salas, M. (1980). *Antología de costumbristas venezolanos del siglo XIX*. 6ª edición. Monte Ávila. Caracas.

EL PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA A TRAVÉS DEL USO DEL COMPUTADOR COMO RECURSO DIDÁCTICO

FRANCISCA FUMERO
(UPEL – Instituto Pedagógico de Maracay)

RESUMEN

El presente trabajo de investigación explica la complejidad de la escritura espontánea en niños de educación básica y el uso de la computadora como recurso didáctico. El objetivo principal fue desarrollar el proceso de la composición escrita a través del uso del computador como recurso didáctico en niños de tercer grado (32 en total) de Educación Básica de la U. E. “Eutimio Rivas” de Maracay, edo. Aragua, Venezuela. Para ello se tomó en consideración la teoría pragmática desarrollada por Beugrande y Dressler (1997) en cuanto a las condiciones de eficacia, efectividad y adecuación que debe cumplir un texto escrito. Finalmente, se propone el lugar del entrenamiento consciente de la competencia comunicativa y su relación intermediaria entre los sujetos aprendices.

Palabras clave: textualidad, composición escrita, computador

Recepción: 16-01-2006 Evaluación: 27-04-2006 Recepción de la
versión definitiva: 28-02-2007

THE PROCESS OF WRITTEN COMPOSITION THROUGH THE USE OF COMPUTERS AS DIDACTIC RESOURCES

Abstract

This research work explains the complexity of spontaneous writing of children in basic education and the use of computers as didactic resources. The main aim was to develop the process of written composition through the use of computers with 32 children of third grade of Basic Education at the U. E. "Eutimio Rivas" in Maracay, Aragua State, Venezuela. To do so, the pragmatic theory developed by Beugrande and Dressler (1997) was considered in terms of the conditions of efficacy, effectiveness and adequacy that a written text should fulfill. Finally, the role of conscious training of communicative competence is proposed as well as its intermediary relation among the apprentices.

Key words: textuality, written composition, computer.

LE PROCESSUS DE LA RÉDACTION À TRAVERS L'USAGE DE L'ORDINATEUR COMME RECOURS DIDACTIQUE

Résumé

Dans cette recherche, on explique la complexité de l'écriture spontanée chez des enfants d'éducation basique (primaire vénézuélien) et l'usage de l'ordinateur comme recours didactique. L'objectif principal a été de développer le processus de rédaction chez 32 enfants de 3^e degré de l'éducation basique (3^e année du primaire vénézuélien), élèves de l'école « Eutemio Rivas », à Maracay, Venezuela. Pour ce faire, on s'est servi de la théorie pragmatique développée par Beugrade et Dressler (1997) concernant les conditions d'efficacité, effectivité et adéquation qui doivent être présentes dans un texte écrit. Finalement, on propose le lieu de l'entraînement conscient de la compétence communicative et sa relation intermédiaire parmi les apprenants.

Mots clés : textualité, rédaction, ordinateur

IL PROCESSO DELLA COMPOSIZIONE SCRITTA ATTRAVERSO L'USO DEL COMPUTER COME RISORSA DIDATTICA

Riassunto

Questa ricerca spiega la complessità della scrittura spontanea di bambini della scuola elementare e l'uso del computer come risorsa didattica. Lo scopo fondamentale è stato lo sviluppare il processo della composizione scritta attraverso l'uso del computer per trentadue (32) bambini della terza elementare della U.E. "Eutimio Rivas", Maracay (estado Aragua), Venezuela. Per questa realizzazione è stata applicata la teoria prammatica di Beaugrande e Dressler (1997) per quanto riguarda le condizioni di efficacia, effettività e adeguazione che deve avere un testo scritto. Per concludere, si propone il luogo del allenamento cosciente della competenza comunicativa e la sua relazione di mediazione tra i soggetti che imparano.

Parole chiavi: testualità – composizione scritta – computer.

O PROCESSO DA COMPOSIÇÃO ESCRITA ATRAVÉS DO USO DO COMPUTADOR COMO RECURSO DIDÁTICO

Resumo

O presente trabalho de investigação explica a complexidade da escrita espontânea em crianças do Ciclo Básico e do uso do computador como recurso didático. O objectivo principal foi o de desenvolver o processo da composição escrita através do uso do computador como recurso didático em crianças do terceiro ano (32 em total) do Ciclo Básico da U. E. "Eutimio Rivas" de Maracay, Edo. Aragua, Venezuela. Para tal fim, tomou-se em consideração a teoria pragmática desenvolvida por Beugrande e Dressler (1997) quanto às condições de eficácia, efectividade e adequação que deve cumprir um texto escrito. Finalmente, propõe-se o lugar do treino cosciente da habilidade comunicativa e a sua relação intermediária entre os sujeitos aprendentes.

Palavras-chave: textualidade, composição escrita, computador.

DER COMPUTER ALS DIDAKTISCHES HILFSMITTEL BEIM AUFSATZSCHREIBEN

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie werden die Vielfältigkeit des spontanen Schreibens bei Grundschulkindern und der Gebrauch des Computers als didaktisches Hilfsmittel erklärt. Hauptziel der Arbeit war die Entwicklung der Schreibfertigkeit mit Hilfe des Computers bei 32 Drittklässlern der Grundschule „Eutimio Rivas“ (Maracay, Bundesland Aragua, Venezuela). Als theoretischer Rahmen dienten die in der pragmatischen Theorie von Beaugrande & Dressler (1997) für einen geschriebenen Text festgelegten Merkmale (Effektivität, Wirksamkeit, Angemessenheit). Abschließend wird auf die Rolle des bewussten Trainierens der kommunikativen Kompetenz und deren Vermittlungsfunktion unter den Lernern hingewiesen.

Schlüsselwörter: Textualität, Aufsatzschreiben, Computer.

EL PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA A TRAVÉS DEL USO DEL COMPUTADOR COMO RECURSO DIDÁCTICO

Francisca Fumero

Introducción

Los avances teóricos y metodológicos de la Lingüística del Texto han contribuido en gran medida a que desde su aplicación se haya planteado el estudio de la enseñanza de la lengua materna como objeto central de investigación. Para ello, la Lingüística del Texto coincide en proponer el estudio sistemático de la producción escrita contextualizada. En este sentido, resulta importante la aplicación de la lingüística oracional que en sus comienzos se ocupó del análisis de ciertos aspectos lingüísticos que operan en la construcción de los tiempos verbales, el uso del artículo, los elementos deícticos situacionales, el orden de las palabras, entre otros tantos aspectos. Posteriormente, surgieron otras razones que permitieron abordar los mecanismos de cohesión y de coherencia, entre ellas: a) la coincidencia de emisión-recepción que exigía un tratamiento pragmático; y, b) el desempeño de los trabajos sobre retórica. Desde ambas perspectivas, el texto es considerado como una unidad de significado concebido con una orientación pragmática.

Esa orientación pragmática, para Beaugrande y Dressler (1997), se concibe según siete características básicas de la textualidad en el texto escrito: 1) cohesión y 2) coherencia (elementos necesarios en el texto, propiamente dicho); 3) intencionalidad, 4) aceptabilidad, 5) informatividad, 6) situacionalidad y 7) intertextualidad (todas ellas centradas en los usuarios de la lengua). Estas siete características son principios constitutivos de la comunicación textual que actúan junto con tres principios reguladores: eficiencia, eficacia y adecuación.

Estos principios reguladores permiten explicar la relación entre lo textual y lo pragmático. De hecho, la composición escrita debe establecer la cohesión y coherencia como aspectos constituyentes del estudio principal del texto. Pero, advierten los precitados autores, la coherencia y la cohesión serán posibles sólo si con ellas se refieren a cómo se establecen las conexiones entre los acontecimientos comunicativos enmarcados en las nociones pragmáticas que abordan la intencionalidad (actitudes de los productores), la aceptabilidad (actitudes de los receptores) y la situacionalidad (contexto comunicativo). En fin, la Lingüística del Texto estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración en unidades lingüísticas mayores. Le interesa el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social.

Visto así, tal como se aprecia en las características que regulan la producción escrita en particular (eficiencia, eficacia y adecuación), un texto es una *estructura superior* que debe satisfacer las condiciones de cohesión y coherencia. Por lo tanto, en la producción escrita debe prevalecer la consideración del papel de los interactuantes en la situación comunicativa.

En este sentido, la mutua contribución entre ambos (autor-lector) cuando se construye el sentido y el manejo competente de los contextos comunicativos son esenciales para entender los mecanismos que rigen la producción y la comprensión lingüística.

El preámbulo anterior permite ubicar el objeto de estudio: La producción escrita. Vale la pena destacar, para el asunto que ocupa esta investigación, que la realidad escolar en Educación Básica se basa en la producción de ciertos tipos de textos, entre ellos: la prueba escrita y el cuestionario. Sin embargo, aún cuando esta realidad se ha acentuado como modelo tradicional en la evaluación del conocimiento, merece la pena destacar que algunos escolares como también en quienes imparten información al respecto, poco conocen de forma práctica la producción adecuada de otros textos

de carácter reflexivo y/o espontáneo (por ejemplo, escribir una reflexión en torno a un tema particular o presentar una composición escrita libre). Aún cuando se divulga el reconocimiento de tales textos, gran parte de los aprendices escriben sólo porque el docente juzgará el contenido de una asignatura y no la reflexión a que dé lugar. Por lo general se escribe porque hay exigencias concernientes a la apreciación de un contenido sin reflexión que deja de lado las experiencias del aprendiz ante el tema. En consecuencia, los estudiantes asumen la escritura como una herramienta para lograr la meta exigida según los requerimientos del profesor.

Para Calsamiglia (2001:30), la situación se contrasta por el hecho de que la lengua escrita está sujeta a reglas y modelos establecidos. En este último asunto, los modelos de escritura suelen ser textos académicos reiterativos (cuestionarios y pruebas escritas) que se han instalado como *instrumentos apreciativos* que sólo funcionan, como se explicó en el párrafo anterior, para evaluar el contenido de un área de conocimiento. De allí que la producción inexpresiva y/o irreflexiva está constantemente presente en el trabajo académico formal.

Ante este panorama, pareciera que la producción textual con fines comunicativos y no evaluativo -a diferencia de la escritura académica- es una tarea compleja que exige del docente y del educando una constante práctica de actividades pensadas para el trabajo autónomo. Quizás la labor de la escritura con fines comunicativos necesita de otros recursos didácticos que incentive en el educando la producción escrita, y a su vez, se promuevan actividades cónsonas con los intereses y necesidades del escribiente. Pero, la situación no sería tan exigente si se decide tomar en consideración el uso de otros recursos didácticos que permitiesen emplearlos con propósitos distintos a la de evaluar un conocimiento. En este sentido, pongamos el interés en la tecnología, específicamente en el uso del computador.

Visto así, el interés de este tipo de recurso para la tarea didáctica es múltiple. Apuntaremos sólo tres aspectos a modo de ejemplo. En primer lugar, permite la formación de individuos competentes lingüísticamente a través de la propuesta de situaciones comunicativas diversas en las que se hayan de poner en juego habilidades verbales, partiendo de la reflexión sobre los diferentes elementos que intervienen en su producción. En segundo lugar, permite tomar conciencia de la existencia del llamado currículo "oculto", poniendo de relieve la importancia de la autoevaluación para los aprendices con el fin de conocer los modelos que consciente o inconscientemente, se propone a través del propio acto comunicativo. Y en tercer lugar, apoya a comprender la compleja independencia que existe entre el uso oral y escrito de una lengua al examinar los diferentes mecanismos que se usan para la construcción, producción y evaluación de la coherencia y cohesión textual.

Resulta evidente que para un tratamiento adecuado de todo el proceso de aprendizaje del texto escrito es necesario dar a conocer las características específicas del discurso oral espontáneo, pues esto permitiría ver los aspectos que son específicos al texto escrito. En consecuencia, es posible dar cuenta de las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos (enunciadores-autores y enunciatorios-lectores) se inscriben en el texto. El acento puesto en el enfoque pragmático en la descripción de los usos verbales de la comunicación, de los procesos implicados en la comprensión y en la producción de los mensajes y de las determinaciones socio-culturales que regulan la expresión y la recepción de los discursos escritos a través del uso del computador, supone un enfoque atractivo para un trabajo en el aula de lengua orientado al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Lo que sigue es un intento de extraer algunas consecuencias didácticas que orienten las tareas escolares de quienes enseñan lengua desde estos presupuestos y desde estas finalidades.

Por tales razones, la idea de este trabajo se centra en desarrollar el proceso de la composición escrita a través del uso del computador – como herramienta didáctica- que permita al estudiante de educación básica acceder electrónicamente a la práctica de la producción escrita reflexiva y, a su vez, espontánea.

Tal como se ha señalado, el proceso de la composición escrita a través del uso del computador otorgaría al estudiante de educación básica – en especial a aquellos niños de la primera etapa, tercer grado- un beneficio por cuanto hallaría la ocasión de practicar otro tipo de texto escolar diferente al cuestionario y/o a la prueba escrita mediante el uso del computador. De hecho, muchas personas usan en sus hogares, en sus respectivos trabajos, en algunas escuelas o en sitios conocidos como Cyber, el computador.

Visto así, la situación planteada obliga al futuro profesional en educación básica prepararse ante las tecnologías; pero, no será posible tal realidad si él conoce poco sobre su lengua materna, ni mucho menos sobre los discursos que ha de manejar con sus alumnos en un futuro:

En este nuevo contexto y para afrontar los continuos cambios que imponen en todos los órdenes de nuestra vida los rápidos avances científicos y la nueva “economía global”, los ciudadanos nos vemos obligados a adquirir unas nuevas competencias personales, sociales y profesionales que, aunque en gran medida siempre han sido necesarias, hoy en día resultan imprescindibles. (Pere Marquès,2002).

Lo que se desea es formar a un ser social apto y capaz de resolver los problemas en la producción escrita. En otras palabras, que el aprendiz sepa conducirse del lenguaje audiovisual al uso del computador de modo eficaz. Sin duda alguna, tal como lo expresa

Père Marqués, “muy pronto quien no sepa ‘encontrar y leer’ la información que colocan a nuestra disposición las nuevas fuentes de información (canales de TV, mediatecas ‘a la carta’, ciberbibliotecas e Internet en general), ni sepa ‘escribir y comunicarse’ con los computadores y las redes telemáticas, será considerado analfabeta funcional”.

Sin embargo, la idea no se centra en el uso del computador para resolver el problema de la producción textual, *per se*. Más bien se desea que el usuario (en este caso, el alumno) pueda concebir la producción escrita de un texto escolar en los múltiples contextos educativos formales e informales. Es decir, el hecho mismo de usar eficientemente el computador pudiera considerarse como una ayuda momentánea para el sujeto aprendiz; pero, a su vez, sería una ayuda permanente en la producción textual.

Lo anterior remite a pensar que el uso del computador cobraría vigencia, pues a la era de los medios de comunicación modernos, la información transporta varias connotaciones que el tratamiento informático no hace más que ampliar. La información que se desea escribir debe ser actual, nueva y efectiva. Estos atributos constituyen la parte contraria de lo deseable en los contextos de aprendizaje. Como la información se convierte en desventaja visible más que legible, el acontecimiento probable de la información resulta como un seductor objeto de consumo. Si bien algunos autores han considerado que los programas tutorales en formato electrónico, por ejemplo, son las peores calamidades humanas que aparecen y desaparecen, contrariamente al texto publicado en papel, la información parece no ser más que una opinión que cederá pronto su lugar:

Por otra parte, en el hilo histórico de los medios de comunicación, la información parece muy pequeña, sola y ligera en comparación con el conocimiento

propuesto por los profesores y los doctores formados en la era de las escuelas; y de la imprenta que apoya sus informaciones con todo el peso de su competencia y su título, transformando así la información en mensaje. En el mismo sentido, esta información resulta ser poco importante ante los dogmas y los valores inmutables que apoyan con toda su autoridad a los profetas y a los mediadores desde la era de los discursos persuasivos (Debray, 1991, Lévy, 1990). Pero lo que salva la información, en todas estas eras, es la duración en el tiempo como resultado de los multimedia. (Jacques Rhéaume, 1995)¹

En los medios educativos, es necesario trasponerse a mejores formas de abordar el aprendizaje y sobrepasar los sectores tecnológicos y económicos para abordar las dimensiones cognoscitivas y educativas de la información electrónica. Sin hacer un programa riguroso, después de la fascinación causada por las maravillas y las promesas de la autopista electrónica, convendría considerar las facetas del uso del computador. En otras palabras, se trata de una representación de la información y del conocimiento; interacción entre el humano y la máquina. Es decir, es una relación semiológica entre el autor-lector y el proceso de aprendizaje. El estudio de estas facetas conduciría a las teorías del tratamiento de la información, al cognitivismo y al enfoque constructivista.

En consecuencia, el estudio del lenguaje no sería sólo gramático, ni siquiera un estudio lingüístico. Es situar al estudio del lenguaje en un enfoque más provechoso, empírico y práctico:

Un concepto ampliado y renovado de *competencia comunicativa* se corresponde mejor con una sociedad mediática como la que nos toca vivir. El lenguaje, los

¹ Texto en francés traducido al español por la investigadora.

lenguajes, es un vehículo de expresión, comunicación y un medio de racionalización, independientemente de si su sustancia es oral o gráfica, más allá de que sus unidades sean palabras o cualquier otro tipo de signos. Si tradicionalmente hemos prestado más atención al lenguaje oral y escrito es, probablemente, por su trascendencia –que nadie discute- en nuestra cultura y en la constitución de la misma humanidad. (Pérez Tornero, 2001:237).

En resumidas cuentas: las transformaciones en telecomunicaciones, con la informática y los nuevos avances tecnológicos, procuran nuevos medios para la construcción de la escritura. De allí que, nada se pierde – más se gana – la oportunidad de incorporar todos los lenguajes (de multimedia, hipertextos o programas tutorales en formato electrónico, como mejor se puede llamar a la nueva labor de los nuevos lenguajes) a la reflexión y al estudio. Ante la Era de la Informática que arroja nuevas formas de interacción comunicativa, se exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. Es más, la lectura y la escritura toman nuevas dimensiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. “Pero, en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral. Y a ello deben dedicarse los mejores esfuerzos de los centros de enseñanza” (*vid*, p.238).

Conjeturas, Tesis E Hipótesis

1. ¿Es posible coadyuvar a un sujeto aprendiz a vencer las múltiples complejidades de la producción textual por medio del uso del computador como recurso didáctico?
2. Si se detectan las necesidades del estudiante, en especial el alumno de tercer grado de educación básica, cuando

produce un determinado texto escrito de carácter espontáneo y/o reflexivo ¿el uso del computador como recurso didáctico coadyuvaría a la práctica de la composición escrita?

Objetivos

General

Desarrollar el proceso de la composición escrita a través del uso del computador como recurso didáctico en niños y niñas de tercer grado de Educación Básica de la U. E. "Eutimio Rivas" de Maracay, Edo. Aragua, Venezuela

Específicos

1. Determinar las necesidades e intereses de los niños en Educación Básica para la producción espontánea en la producción de un texto escrito determinado.
2. Diseñar estrategias de aprendizaje que den lugar al proceso de la composición escrita para el aprendizaje de textos escolares de carácter espontáneo y/o reflexivo.
3. Juzgar el proceso de la composición escrita de textos espontáneos y/o reflexivos a través del uso del computador como recurso didáctico en estudiantes de tercer grado de Educación Básica.

ENFOQUE METODOLOGICO

La composición escrita espontánea implica especialización o aplicación temática, tanto a nivel de investigación como de práctica. El docente debe manejar un referente temático como marco real en el que se confirman o rechazan sus conjeturas y, del mismo modo, ha de trabajar sobre contenidos interesantes para el alumnado.

Excepcionalmente, en su caso, la aplicación viene determinada por la compensación de la intención o profundidad en favor de la extensión temática que pudiese desarrollar el aprendiz. Se desea entonces proveer modelos adecuados a las exigencias del ámbito escolar de la educación básica (sobre todo en los alumnos que cursan tercer grado). Por lo tanto, como proyecto de investigación con la venia del método etnográfico, se desarrolló según al contexto y al objeto en estudio.

En este caso, las exigencias fueron flexibles de acuerdo al abordaje epistemológico, ontológico y metodológico de los sujetos involucrados en el campus escolar. Para ello, el estudio descansó en la “armonización” de los tres siguientes componentes fundamentales: Psicológico, Pedagógico y Tecnológico. Con respecto al Componente Psicológico, el conocimiento individual se organiza en redes de asociaciones. Estas redes cognitivas presentes en el ser humano hicieron que el aprendiz asuma su propia escritura como un proceso que exige la planificación y revisión constante de la producción (metacognición). Para ello, se hizo necesario enseñar la textualidad en el texto escrito (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad). El estudio de la puesta en práctica de la escritura espontánea exigió de quien aprendió la apropiación de la información básica en la producción escrita.

El Componente Pedagógico se refirió a los conocimientos sobre el análisis de contenido y sobre la elaboración de estrategias de presentación adaptadas al estudiante de Educación Básica. Por último, el Componente Tecnológico se relacionó con la descripción del uso efectivo del computador, el cual abrió la oportunidad de la manipulación e integración a distintas actividades de enseñanza y aprendizaje.

Dicho esto, se describen las siguientes fases llevadas a cabo en esta investigación.

Fase I: Exploración.

Un curso de 32 alumnos (as) del tercer grado de la escuela Básica “Eutimio Rivas” de Maracay sostuvo una entrevista focal con la investigadora. La entrevista giró e las siguientes interrogantes: ¿Qué te gusta escribir?, ¿Has usado el computador para escribir las tareas? ¿Te gustaría escribir tus composiciones con el computador? Las respuestas fueron coincidentes: 32 educandos (12 niños y 20 niñas) respondieron que les gustaba escribir cuentos sobre lo que “les pasaba en su vida”. El resto (5 niños) demostraron su aversión hacia la escritura. La siguiente interrogante fue dispar: 15 niños comentaron que usan el computador para jugar; 17 niñas usan el computador para “practicar cómo hacer las tareas”; 2 de ellas nunca han tenido oportunidad de usar el computador. Con respecto a la última pregunta, la respuesta fue unánime: Todos los niños y niñas respondieron afirmativamente. Visto así, estas interrogantes permitieron examinar que el uso del computador podría ser un detonante para incentivar al niño y a la niña a escribir espontáneamente.

Luego la investigadora pudo observar en los participantes, aparte del entusiasmo de ellos (as) por salir del aula de clase convencional, su interés por practicar otro modo de escribir distinto a la copia o al dictado. Estas formas de escritura, lejos de acusar la poca función en el aprendizaje de la composición escrita, hicieron que el modo de abordar la escritura espontánea cobrara cierta inquietud en la investigadora por cuanto los niños no expresaban por escrito sus gustos o preferencias por un tema. En este asunto fue propicia también la oportunidad para indagar sobre qué se leía o qué acostumbraba a leer el niño en clase o fuera del contexto del

aula. Se pudo observar que las lecturas giraban sobre contenidos programados por la docente y sólo respondían al cumplimiento de un objetivo de las asignaturas. Esto permitió concluir que si bien se realizaban lecturas, éstas no eran discutidas por los niños y las niñas ni mucho menos fueron motivados a reflexionar sobre el tema. Finalmente, se puede afirmar que la efectividad, eficiencia y adecuación de un texto a un lector concreto (en este caso, fueron los propios niños y niñas) dependería de las habilidades y los conocimientos del emisor. Por lo tanto, el modo de mediar la composición escrita requeriría de una “elevada” competencia mediadora o entrenamiento en el uso de la lengua materna. Por lo tanto, la competencia comunicativa no pudiese considerarse como una simple compilación de datos que el aprendiz acumula en su memoria. Por el contrario, es un conjunto de estrategias y procedimientos creativos que le permiten al aprendiz emplear y entender los elementos lingüísticos utilizados en un contexto determinado. A partir de estas consideraciones se pensó en elaborar estrategias de aprendizaje de modo que se pudiese abordar el proceso psicológico de la escritura.

Fase II: Elaboración de estrategias de aprendizaje de la escritura espontánea.

En esta fase se implementó trabajar dos días a la semana en el laboratorio de computación durante un mes. En este espacio hay 25 computadores. La distribución con los niños y las niñas se hizo del siguiente modo: 15 niños y niñas, los días martes; el resto (20 niños y niñas) los días jueves. Ambos en el horario comprendido entre 10:00 a.m. y 11:30 a.m. Una vez distribuidos los grupos, se procedió a implementar dos (02) estrategias de aprendizaje denominadas: 1) Comencemos a escribir ideas y 2) Comparo lo escrito. En ambas estrategias, la investigadora actuó como mediadora entre los interlocutores (los niños y niñas de tercer

grado). Para ello se intervino previamente en razón de procurar actividades mediadoras como la interpretación (oral) del tema que se deseaba discutir y el resumen y el parafraseo (oral y escrito) del tema de interés. A continuación, y tomando en cuenta, la mediación de la investigadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la textualidad escrita, se describen las estrategias mencionadas.

Comencemos a escribir Ideas: Esta estrategia se inició con la actividad de pedirle a los educandos que escribiera ideas sobre alguna vivencia experimentada. Para ello se les pidió que relacionaran sus ideas con la lectura de un cuento o algún texto que describiera lo que deseaba expresar por escrito sus ideas. En este particular se trató de accionar el aspecto psicológico del aprendiz por cuanto se deseaba que el educando describiera o narrara conscientemente lo que deseaba plasmar en el programa Word del computador. A partir de allí se comenzó a “teclear” enunciados de modo que se hilvanarán el antes, durante y después de la escritura. El propósito de esta estrategia se basó en ayudar al aprendiz a ordenar enunciados con el fin de dar coherencia a lo que se desea expresar por escrito. A su vez, se aprovechó esta estrategia para introducir elementos sintácticos que permitieran conocer la cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad y intertextualización de lo escrito.

Comparo lo escrito: Se ofreció al niño y a la niña una idea central sobre un tema en particular. Por ejemplo, “hoy voy al cine y...” Una vez dado el enunciado, el aprendiz escribió qué película vio y qué le gustó o no de ella. También puede inducirse este tipo de estrategia cuando con anticipación se puede hablar y discutir la película que todos deben ver para ser comentada por escrito. Una vez que se termine la composición, el niño y la niña intercambiaría el lugar que ocupa en el computador y, a su vez, debiera leer la composición del otro. El propósito de esta estrategia fue trabajar con la adecuación en la escritura para la comprensión de lo leído.

Como se puede observar, ambas estrategias de aprendizaje pueden incentivar la composición escrita desde la exposición o narración de los hechos cotidianos. Vale la pena acotar que las actividades propuestas representaron un cambio de paradigma respecto a las tradicionales actividades de escritura en el aula. En tales actividades los educandos no tuvieron por qué preocuparse por expresar sus propias experiencias, sino simplemente de actuar como intermediarios entre ellos mismos. Se trató, por lo tanto, de actividades complejas porque la investigadora (como mediadora) tuvo que captar el significado, la intención, la situación y la adaptación del emisor y el tipo de dificultades de índole lingüístico, discursivo y pragmático que procuraron expresar (oral y escrito) los niños y las niñas.

Fase III. Evaluación procesual

En esta fase, a través de la observación participante y la evaluación de las composiciones escritas, se pudo evidenciar que los aprendices tomaban en cuenta el computador como un recurso lúdico cuyo fin fue “salir de la rutina” del lápiz y del cuaderno. Por lo general, la escritura ortográfica no fue correcta. Sin embargo, los niños y las niñas pudieron darse cuenta de sus propios yerros cuando intercambiaban sus composiciones escritas. Veamos algunos ejemplos: “Estuvimos en la plalla y papá me compró una peisi”; “nos pusimos a avlar de los animales y entonses yegó la maestra”; “me gusta ir al sine ayi yo vi una película de terror”. En estos mismos ejemplos también se puede apreciar la incoherencia, la cohesión y la situacionalidad no adecuada en la textualidad de la producción escrita. Ante este panorama, los niños hubieron de explicar entre ellos (as) mismos (as) qué consideraban lo “malo” o “bueno” de la escritura. En todo caso, se capacitaron a los niños y a las niñas para que asumieran sus propios errores en la composición escrita con el fin de adecuarla al lector. Por ejemplo,

si la tarea final consistía que un alumno leyera un texto escrito por él a sus compañeros que no conocen el texto, este alumno hizo de mediador entre lo que escribió y lo que comprendieron los otros. Este modo de abordar la tarea de la escritura permitió que los niños y las niñas intercedieran entre los distintos interlocutores. A su vez, fue propicia la ocasión para interpretarles cómo transmitir y negociar el sentido de la información ofrecida a través de las composiciones escritas. Esto hizo que hasta aquellos niños y niñas que poco se entusiasmaban a escribir y que no conocían el uso del computador se animaran a “competir” con los otros con la única idea de “llamar la atención” hacia lo hecho. Todo ello permitió una “toma de conciencia” hacia el trabajo escolar. Poco a poco, la convención de la lengua materna fue tomando un lugar muy importante en dicha tarea. Así mismo, la intervención pedagógica jugó un papel relevante a la hora de guiar las estrategias. En todo caso, el docente de aula debe incentivar el uso de la composición escrita de modo tal que no se haga aburrida ni mucho menos “obligante” porque hay que cumplir con la asignación. En definitiva, el computador fue un excelente recurso para los niños y las niñas puesto que permitió crear otra modalidad de aprender a escribir. Debe acotarse, finalmente, que sólo se abordó el discurso descriptivo o explicativo, así como también el discurso narrativo. Ambos discursos abordaron sus experiencias en el registro familiar ante el tema o asunto a tratar, pasando por la adquisición de otros registros extraídos de las lecturas que espontáneamente hacían para afrontar la composición escrita, hasta llegar a la formalidad del texto. Todos estos contextos (lector, escritor, expositor) desarrollaron en los niños y niñas una competencia comunicativa en la que todos los registros se interrelacionaron entre sí.

CONCLUSIONES

Las actividades que se realizaron en las dos estrategias de aprendizajes permitieron captar la capacidad de los niños en la

ampliación de su experiencia lingüística al enfrentar la escritura espontánea. Así, desde la fase de exploración podía inducirse que los niños y las niñas ansiaban salir del aula tradicional. Quizás lo que más motivó esa decisión, fue el hecho de escribir en la computadora aún cuando hubo niños y niñas que no sabían cómo usar eficientemente ese recurso. Con respecto a la elaboración de estrategias de aprendizaje de la escritura espontánea, ésta se emprende si las actividades propuestas salen de la rutina escolar de copiar y dictar frases sin sentido. Aquí también fue propicia la oportunidad para explorar las dificultades escriturales espontáneas del aprendiz. Se concluye que los niños y las niñas: a) estiman el uso de la computadora como una forma distinta al cuaderno de clase; b) suelen desinhibirse por cuanto la espontaneidad de lo que quieren expresar no es evaluada; c) valoran la composición escrita cuando ésta suele ser más coherente y funcional según los intereses y necesidades. Todo ello con la idea que la tarea que el docente asigne se aproxime a la experiencia previa de los aprendices. Por ejemplo, escribir una carta a un amigo que no ha visto; escribir una carta solicitando a papá o mamá le compren algún juguete o libro; escribir a la maestra una carta expresándole lo que le gusta o no de la clase, etc.; d) al usar este recurso repercute favorablemente en la enseñanza de la lengua materna, sobre todo cuando se debe estudiar la composición escrita desde los aspectos de la eficiencia, eficacia y adecuación. Finalmente, es necesario reconsiderar la competencia comunicativa desde la perspectiva de la tecnología de la información y comunicación cuya base sostenga el desarrollo y adquisición de la competencia mediática.

Referencias

Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

- Calsamiglia, H. (2001). El estudio del Discurso Oral en Lomas, C (comp.) *El aprendizaje de la Comunicación en las aulas*. Barcelona (España): Paidós. Pp.29-48.
- Pere Marquès (UAB, 12/06/02). *La Cultura Tecnológica En La Sociedad De La Información* (Puede Consultarse Una Ampliación De Estos Temas En La Obra: Majó, Joan, Marquès, Pere (2001) *La Revolución Educativa En La Era Internet*. Barcelona: Cisspraxis)
- Pérez Tornero, J. M. (2001). De la Escritura al Hipermedia en Lomas, C. (comp.) *El aprendizaje de la Comunicación en las aulas*. Barcelona (España): Piados. Pp.227-238.
- Rhéaume, J. (1995) Multimedia: ¿Cuáles multis? En *Educa Technologiques. Les multimédias pedagogiques. Volumen 1, número 3 (septiembre. 1994)*

CONSIDERACIONES SOBRE EL ARQUETIPO EN LA NOVELA: EL COMBATE DE EDNODIO QUINTERO

Dulce Santamaría
(UPEL-IPC)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo fundamental, establecer como se construye la realidad ficcional en la novela: **El Combate** del escritor Ednodio Quintero, ya que en ella el escritor pone en evidencia una serie de hechos que forman parte de la cultura universal: el origen del hombre que reproduce el del universo, la presencia del héroe, la preeminencia de la relación hombre-mujer... Todos estos elementos se nutren y tienen sus raíces en lo simbólico y para ello se toman como ejes fundamentales en este análisis las teorías del Psicoanálisis esbozadas por el eminente médico vienés: Sigmund Freud y su brillante alumno: Karl Gustav Jung. De allí que, la novela **El Combate** hace eclosión en diferentes ámbitos, donde se emplea la palabra como fuente que convoca poderes mito/mágicos y el sueño que actúa como recurso, por excelencia del escritor, para rescatar lo desconocido y oculto del ser humano.

Palabras Clave: Realidad-ficcional, Simbología, Psicoanálisis, Palabra (mito/magia) y Sueño.

Recepción: 16-01-2006 Evaluación: 23-11-2006 Recepción de la versión definitiva: 05-12-2006

Este trabajo se desarrolló dentro de las líneas de investigación del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", el cual recibe financiamiento del FONACIT (PEM 2001002027) y del FONDEIN-UPEL

REMARKS ON THE ARCHETYPE IN EDNODIO QUINTERO'S NOVEL *EL COMBATE*

Abstract

The main aim of this article is to show how a fictional reality is constructed in Ednodio Quintero's *El Combate*. In this novel, the writer evidences a series of events which are part of a universal culture: the man's origin that reproduces that of the universe, the presence of the hero, the prominence of the man-woman relationship... All these elements are nourished and rooted in the symbolic. Therefore, the theories of Psychoanalysis, of the eminent Viennese physician Sigmund Freud and his pupil Karl Gustav Jung, will support the analysis. *El Combate*, breaks into different fields, where the word is employed as a source gathering mythical and magic powers and dreams, the writer's specialty, act as a resource for the rescue of unknown and hidden in the human being.

Key words: fictional reality, symbology, psychoanalysis, Word (myth/magic), Dream.

**CONSIDERATIONS DE L'ARCHETYPE DANS LE ROMAN « *EL COMBATE* »
(*LE COMBAT*) D'EDNADIO QUINTERO**

Résumé

L'objectif fondamental de cet article est d'établir comment se construit la réalité fictionnelle dans le roman « *El Combate* » (*Le Combat*) de l'écrivain Ednodio Quintero, étant donné qu'il y met en évidence une série d'événements faisant partie de la culture universelle : l'origine de l'homme qui reproduit celle de l'univers, la présence du héros, la prééminence de la relation homme – femme... Tous ces éléments se nourrissent et proviennent du symbolique et, pour ce faire, les axes fondamentaux de cette analyse sont les théories du Psychanalyse ébauchées par l'éminent médecin viennois Sigmund Freud et son brillant élève Karl Gustav Jung. C'est pourquoi le roman « *El Combate* » (*Le Combat*) fait éclore dans plusieurs champs où on emploie le mot source appelant des pouvoirs mito – magiques et le rêve agissant comme recours, bien maîtrisé par l'écrivain, pour sauver l'inconnu et l'occulte de l'être humain.

Mots clés : réalité fonctionnelle, psychanalyse, mot (mito-magie) et rêve.

CONSIDERAZIONI SULL'ARCHETIPO NEL ROMANZO: "EL COMBATE", DI EDNODIO QUINTERO

Riassunto

Il presente articolo ha lo scopo fondamentale di stabilire il modo in cui si costruisce la realtà della finzione nel romanzo: "El Combate", dello scrittore venezuelano Ednodio Quintero. In questo romanzo lo scrittore evidenzia alcuni fatti che sono elementi della cultura universale: l'origine dell'uomo che riproduce quello dell'universo, la presenza del eroe, la prevalenza del collegamento uomo-donna. Tutti questi elementi si nutrono e hanno le sue radici nel simbolico. Perciò, gli assi fondamentali di quest'analisi sono le teorie della psicanalisi sostenute dall'eminente medico viennese Sigmund Freud e dal brillante alunno: Karl Gustav Jung. Per questo il romanzo "El Combate" compare in diversi ambiti, dove la parola è usata come una fonte che invoca poteri mitici e magici e dove il sonno attua come risorsa, per salvare quello che è sconosciuto e nascosto dall'essere umano.

Parole chiave: Realtà, finzione, simbologia, psicanalisi, parola (mito/magia), sonno.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ARQUÉTIPO NO ROMANCE *EL COMBATE*, DE EDNODIO QUINTERO

Resumo

O presente artigo tem como objectivo fundamental estabelecer como se constrói a realidade ficcional no romance *El Combate*, do escritor Ednodio Quintero, já que nessa obra o escritor põe em evidência uma série de factos que formam parte da cultura universal: a origem do homem, que reproduz a do universo; a presença do herói; a proeminência da relação homem-mulher... Todos estes elementos se nutrem e têm as suas raízes no simbólico e, nesse sentido, tomam-se como eixos fundamentais nesta análise as teorias da psicanálise esboçadas pelo eminente médico vienense Sigmund Freud e pelo seu brilhante aluno Karl Gustav Jung. No romance *El Combate*, ocorrem eclosões em diferentes âmbitos, emprega-se a palavra como fonte que convoca poderes mito/mágicos e o sonho age como recurso, por excelência do escritor, para resgatar o lado desconhecido e oculto do ser humano.

Palavras-chave: realidade-ficção, simbologia, psicanálise, palavra (mito/magia) e sonho.

**DER ARCHETYPUS IM ROMAN : ÜBERLEGUNGEN ZU EL
COMBATE, VON EDNODIO QUINTERO**

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel soll dargestellt werden, wie die fiktionale Wirklichkeit im Roman *El Combate*, von Ednodio Quintero, konstruiert wird. In diesem Roman beschäftigt sich der Schriftsteller mit einer Reihe von Tatsachen, die Bestandteil der universalen Kultur sind, und zwar mit dem Ursprung des Menschen, der den des Universums nachahmt; der Anwesenheit des Helden; der Vorrangstellung der Mann-Frau-Beziehung ... Alle diese Elemente haben ihre Wurzeln im Symbolischen. Die Theorie der Psychoanalyse, wie sie von Sigmund Freud und seinem Schüler, Karl Gustav Jung, entwickelt wurde, bildet den theoretischen Rahmen dieser Studie. Seinen Höhepunkt erreicht der Roman *El Combate* in verschiedenen Bereichen, in denen das Wort als Quelle mytisch-magischer Mächte verwendet wird und der Traum ein Mittel zur Wiedergewinnung des Unbekannten und des Verborgenen im Menschen darstellt.

Schlüsselwörter: fiktionale Wirklichkeit, Symbologie, Psychoanalyse, mytisch-magisches Wort, Traum.

CONSIDERACIONES SOBRE EL ARQUETIPO EN LA NOVELA: EL COMBATE DE EDNODIO QUINTERO

Dulce Santamaría

“Abandonamos todo lo que se
puede abandonar para enlazarlo
más fuertemente con aquello a lo
que nadie puede acercarse”

Robert Musil.

El presente ensayo tiene el objetivo primordial de trabajar algunas perspectivas y consideraciones del arquetipo vistas desde la teoría del Psicoanálisis en el texto narrativo: El Combate de Ednodio Quintero. Sin embargo, antes de entrar propiamente en materia se ubicará al escritor y su obra. Ednodio Quintero nace en Las Mesitas, Edo. Trujillo en **1947**. Se le cataloga como cuentista nato, preocupado por la calidad formal del relato, el lenguaje preciso y la subjetividad del personaje. De allí que su fuerte sea la narración y el ensayo. Es ingeniero forestal, pero en la actualidad se dedica a la docencia en la Universidad de los Andes. Entre sus títulos de relatos se cuentan: **La Muerte Viaja a Caballo (1974), Volveré con mis Perros (1975), El Agresor Cotidiano (1978), La Línea de la Vida (1988), Cabeza de Cabra y Otros Relatos (1993)**. Su obra novelística abre con: **La Danza del Jaguar (Premio Conac de Narrativa, 1992), La Bailarina de Kachgar (1991), Soldados (1992), El Rey de las Ratas (1994), El Cielo de Ixtab (1995), El Combate (1995), El Corazón Ajeno (1999) y Lección de Física (2000)**.

En 1994 obtuvo el premio de narrativa Miguel Otero Silva. También publicó una antología de cuentos titulada: **Narradores Andinos Contemporáneos (1980)**.

Después de evidenciar algunos aspectos de su vida y obra, se puede aludir a su Arte Narrativa o Poética de la Escritura. Ella se basa en que para Ednodio Quintero, la Literatura es una manera de estar en el mundo. “La escritura, aún cuando no es algo que practique a diario, es una manera de respirar, una manera de estar”. (**Quintero, Ednodio. p. 14**). También comenta que el acto de escribir es un proceso que va de lo lento hacia lo fluido, que el elemento primordial que dirige al escritor es su conciencia, que el escritor debe oxigenar constantemente su expresión y que por ende debe sentir preocupación por los aspectos geográficos e históricos que determinan las vivencias de la humanidad; así que en líneas generales, percibe la narrativa como un aporte al goce espiritual y quizás dirigido a la idea de paz.

Esta ubicación del autor del **Combate**, en un marco referencial de su vida y su percepción de la práctica del hecho literario, conduce obviamente hacia el marco histórico que sirve de trasfondo a su obra, la cual se inscribe en gran parte del pasado siglo **XX** y los inicios del siglo **XXI**. Ese marco histórico está signado por la presencia del Capitalismo y las diversas relaciones político - culturales que convierten la actividad literaria en parte de la economía que mueve a los diversos sectores sociales que configuran al estado capitalista. Venezuela no está exenta de manejarse en ese ámbito, ya que al existir bonanza petrolera todo gira en torno a ella. Sin embargo, Ednodio Quintero escribe su producción literaria entre los años setenta y ochenta, donde la generación de escritores viene a ser lo que Cordoliani, Silda (**1991**) llama la **Generación Light** porque en su temática la política queda de lado y entran en ella, otros aspectos tales como: la droga, la homosexualidad, se retoma lo místico, lo espacial, lo sensual, se trabaja con los sueños, lo mítico, lo simbólico ... En el caso de Quintero, éste no está inmerso en ningún taller o grupo literario que le ofrezca fórmulas de cómo y qué expresar ya sea en sus cuentos , novelas y ensayos. Más bien, su escritura revela una actividad continua y sustentadora, que

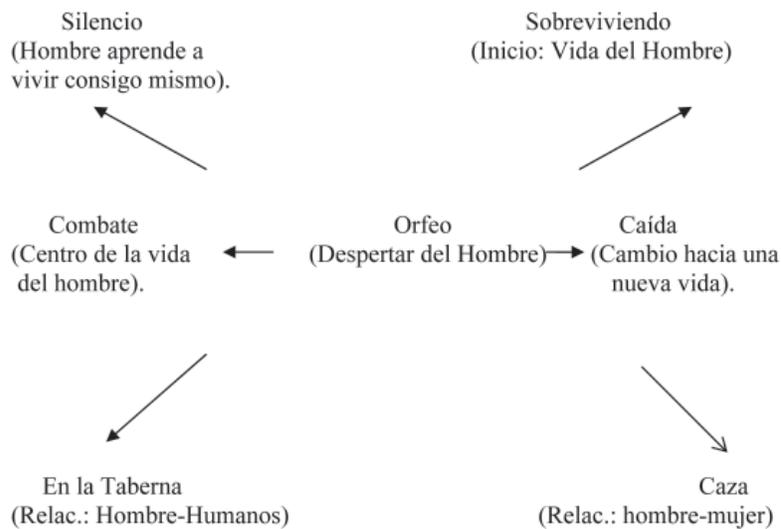
registra - como en un instrumento musical - todos los acordes y tonos del lenguaje (**Liscano, Juan. p. 280**). Sus libros poseen una textura en gradación de lo existencial y de lo sensible, que hace que su estilo se nutra de diversas materias del espíritu: lo psicológico, lo mítico, lo simbólico, lo sensual, lo espacial, lo temporal, lo histórico, lo telúrico... El texto de **Quintero** titulado: **El Combate** agrupa y mezcla varios de estos elementos: Lo Psicológico, Lo Mítico , Simbólico, Lo Espacio – Temporal y Lo Telúrico.

Tomando en consideración estos elementos de base, se partirá de la perspectiva psicológica, ya que se analizará al personaje central de esta novela debido a que en él se intuyen distintos niveles de estructuras arquetípicas. Por tanto, se abordarán a los principales exponentes de esta disciplina: el médico neurólogo: **Sigmund Freud** y el médico psiquiatra: **Karl Gustav Jung** y se tomarán algunos préstamos de las ideas del profesor **Italo Tedesco** con relación a la psicología del personaje. Todo esto con la finalidad de dejar en claro, la teoría que se aplicará a la obra del escritor. Centrados, pues en la materia, la concepción de **Freud (1948)** sobre el Psicoanálisis, que para él, significa aquella técnica que a través de sus múltiples sistematizaciones teóricas estudia el funcionamiento del inconsciente humano. Este último se descubre por medio de los sueños, los cuales se manifiestan en figuraciones simbólicas en el inconsciente humano, pudiendo aflorar en el consciente y a las que **Freud** llama remanentes de la psique y **Jung (1977)** les da el nombre de arquetipos. Ahora bien, el arquetipo para este estudioso y seguidor de **Freud** viene a entenderse como representaciones de un motivo. En otras palabras son instintos que se manifiestan en fantasías por medio de símbolos. Su origen se desconoce y se producen en cualquier tiempo y espacio. En la manifestación artístico - literaria: **El Combate** se empleará este aspecto del psicoanálisis con tres finalidades: Como préstamo a fin de dar cuenta del valor que cobra la dimensión del personaje en el contexto en el que se desenvuelve, Como modelo de situaciones: simbólicas, espacio-

temporales, y telúricas, Como recurso con el que juega el escritor para afrontar la historia relatada.

Habría que insertar como una cuarta finalidad, el planteamiento de **Tedesco, I (2000)**, al trasluz de la teoría de Freud, en la que la palabra es la que determina la presencia de los arquetipos, ya que al ser lo primero que existe, antes del nacimiento del hombre, ha quedado gravada como una marca o sello que lo hace participar de un proceso comunicativo. Por tanto, también, se contemplará en el texto de Ednodio Quintero: el poder que tiene la palabra para convocar eventos arquetípicos. Avocándose al análisis de la obra **El Combate**, ésta se divide en dos libros titulados: Soledades y Uniones, cada uno consta de siete capítulos, en los que un personaje sin nombre pareciera evolucionar e inclusive depender de un universo que se manifiesta en una espiral, donde convergen seres inusitados: desde demonios hasta la figura de exuberantes mujeres. La espiral está formada por pequeños círculos que se desarrollan en el sueño del personaje principal, en ellas él va mutando, pero cada cambio refleja una imágica arquetipo. Iniciando con el primer libro se encuentra uno con: Sobreviviendo, El Silencio, El Combate, La Caída, Orfeo, En la Taberna y Caza. El texto más importante de esta primera parte es el que nuclea el sueño del personaje masculino (principal). Ver gráfico N° 1.

Gráfico N° 1



Cada estructura del gráfico anterior opera en función de una imagen arquetipal, como se verá a través de los ejemplos. En el episodio de **Sobreviviendo** el hombre se retrotrae al círculo inciciático de la vida en las culturas primitivas. La imagen simbólica arquetipal se relaciona con el origen que genera nacimiento, del individuo como parte de un contexto. En el caso del episodio analizado este origen determina que todavía la existencia humana se mantiene un nivel de creación que avanza hacia un ciclo de cambios:

Me he arrastrado como (un reptil) sonámbulo acumulando puestas de sol, arena en los ojos retazos de miradas... Siempre de espaldas a mi mismo. (p.5).

... He dibujado hermosos círculos de tiza en el centro de la noche. No he vuelto la mirada,absorto como estoy en la contemplación (de una imagen que en apariencia me contiene).(p. 5).

... La memoria (desde muy atrás) arrastra imágenes que, de alguna manera, se le parecen ... (p.5).

(Trazo círculos) que al contenerme, se convierten en claves secretas negadoras de mi existencia. (p.6).

Sin detenerme voy girando: dando vueltas en torno al eje de mi cuerpo; y en el vórtice del movimiento (adopto posiciones propias de un oscuro feto) - cordón umbilical atado no al vientre sagrado de una perra, sino al corazón lleno de luces de la Vía Láctea. (p.6).

Me digo que aún hay tiempo para pensar que alguien (...) recién llegado del otro lado de la noche,(susurra mis oídos las sílabas enrevesadas de mi nombre).(p.6).

El episodio referido a **El Silencio** refleja otra imagen simbólica arquetipal relacionada con el embrión que en el vientre materno se desarrolla en un medio acuoso. Por ende, el personaje de este texto que está desarrollándose en una matriz universal recuerda y aviva en su sueño la mencionada vivencia:

Ahí reposaba, (aovillado, envuelto en mí propio calor),bogando hacia el territorio de los sueños. (p. 7)

(Recuerdos no tenía). Sólo imágenes fragmentarias se proyectaban de vez en cuando contra la pared blanca de mi memoria. (p. 7).

De alguna manera aquellas figuras (me hacían pensar en una infancia de pez en profundo arrecife). (p. 7).

(Cierto que aquí) (...) no hacían falta las palabras. Podría incluso afirmar que también los pensamientos estorbaban. Y que la acción, como reflejo de la voluntad, era en aquel ámbito un evento desconocido.(p. 9).

Era mi voz, (quizás un poco empañada) - como un espejo guardado en un desván. Era (...) la misma que susurraba en tus oídos frases de amor. (p 10).

En el texto **El Combate** la imagen simbólica arquetipal tiene que ver con la figura del héroe. El personaje logra su desarrollo siendo guerrero, sin embargo sabe que ser guerrero no siempre permite la plenitud:

Durante años (había imaginado cada detalle del encuentro). Y me había entrenado minuciosamente, con esmero y dedicación dignos de un arquero zen. (p. 13).

(Me levanté. Asunto terminado). Ya era tiempo de regresar ... No quise guardar para mis sueños futuros la imagen del rostro de aquel desconocido que, por la razón que fuese, me había causado tanto dolor. (p. 18).

En la **Caída** la imagen simbólica arquetipal se relaciona con el fin, con la búsqueda del Centrum (centro de si mismo) para las culturas primitivas, para las contemporáneas el (yo):

(Ruedo) vuelto un ovillo (p. 21).

La caída se prolonga (como si aquel talud condujera al centro de la tierra). (p. 21).

En el texto **Orfeo** la imagen simbólica arquetípica se relaciona con el mito griego de Orfeo esposo de Eurídice, la que al morir desciende al Hades y Orfeo va tras ella porque quiere recuperarla. En el Hades cautiva a los dioses infernales con su música y deciden devolverle a Eurídice, pero la condición era que no volviese a ver la figura de su esposa hasta que dejaran el mundo infernal, él no resiste y voltea y vuelve a perder a Eurídice quedando solo y desolado. Ahora bien, el personaje principal se siente como Orfeo o en todo caso lo representa en su proceso evolutivo. Sin embargo, lo que vive el personaje protagonista con los demonios del centro de la tierra le permite adoptar una posición que lo induce hacia su carácter humano y aún cuando siente nostalgia decide por lo humano:

(Es posible que a causa de mi aspecto), el cancerbero que custodiaba la entrada me hubiera confundido con el espectro de algún condenado que regresaba a su redil. (p.29).

Cruce el umbral y en seguida comencé a tocar mi cencerro.(Yo sabía que mi música enloquecía a las mujeres y amansaba a las bestias más indómitas (...).Tenía yo suficientes motivos para pensar que fascinaría también a los demonios). (p. 29).

Pero los demonios son seres dobles, dotados de una inteligencia superior, (y se burlaron de mi presunción creando con sus artimañas un mundo que reproducía los motivos de mi sueño). (p. 29).

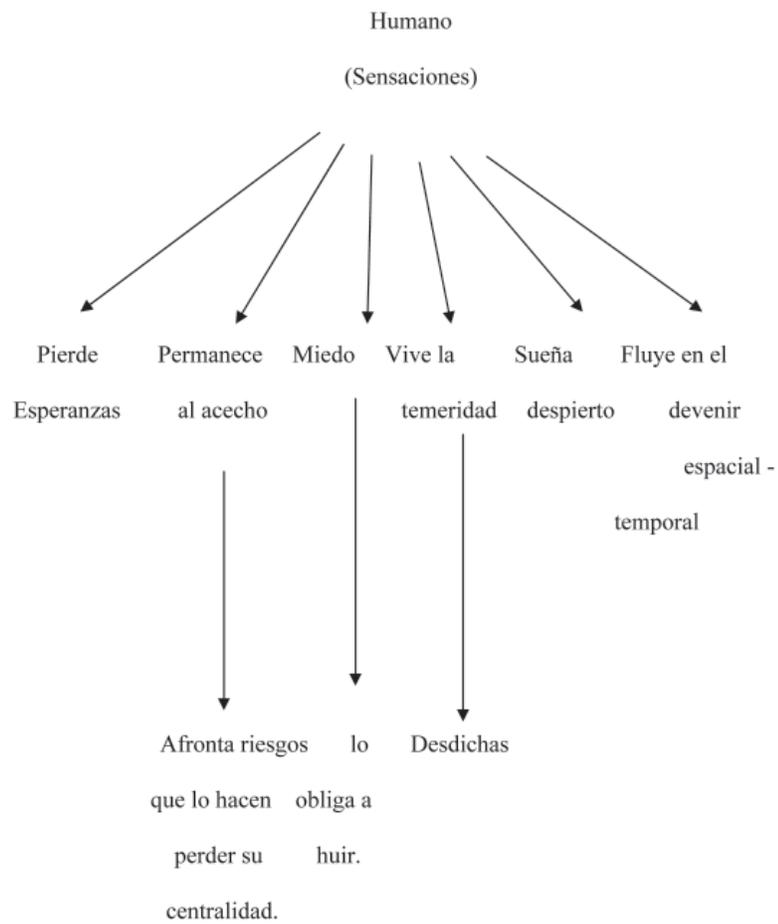
(Al son de mi cencerro bailaban todos los demonios). (p. 30).

(Recaí en mi antiguo vicio de pensar). (p. 31).

Ni siquiera tengo que huir, nadie movió un dedo para retenerme. (El cencerro se lo coloqué al cancerbero cuando me fui (...)). Pero no quise voltearme (...), quien sabe si era yo mismo el que lloraba. Recorrí pasadizos, pero no me detenía sólo miraba al pasar. Atardecía cuando salí a la intemperie. (p. 33/34).

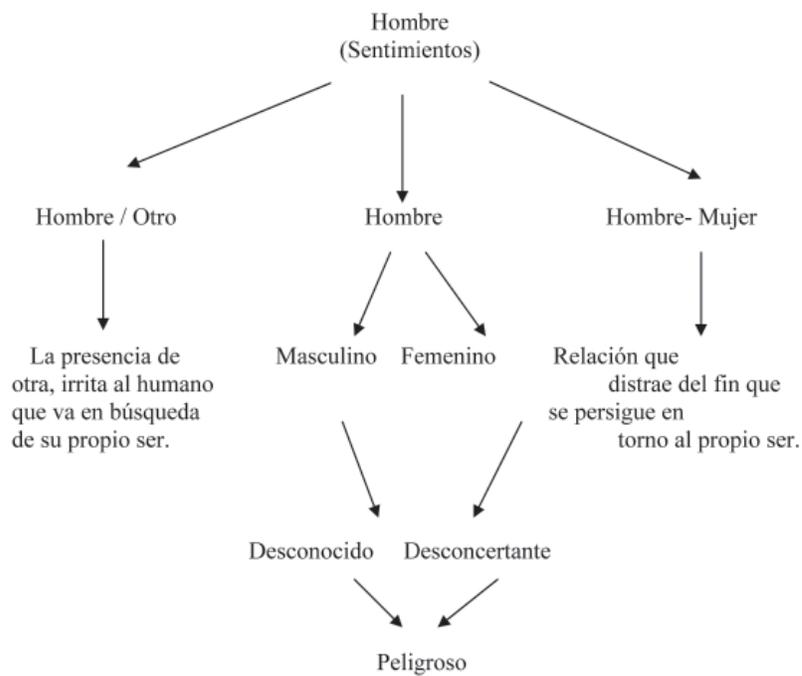
En la **Taberna** y en **Caza** el protagonista como hombre vive su humanidad recién adquirida, pero sigue siendo parte de la imagen simbólica arquetipal del universo como principio y fin, ya que sustentando esta visión en **Hall, E (2000)**, se proyecta en un sueño y espacio infinito donde se despoja de su inmanente terredad y del telurismo de los primeros esbozos de su evolución de ser instintivo a ser supuestamente racional que está cargado de diversas sensaciones y sentimientos. Ver gráfico N° 2 :

Gráfico N° 2



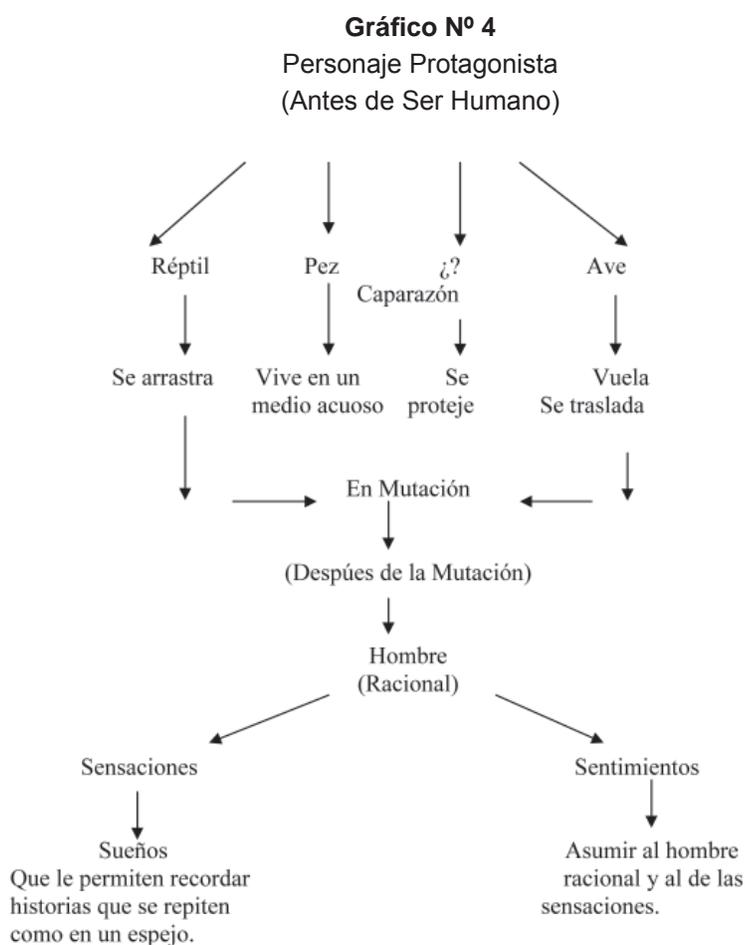
Ver gráfico N° 3:

Gráfico N° 3



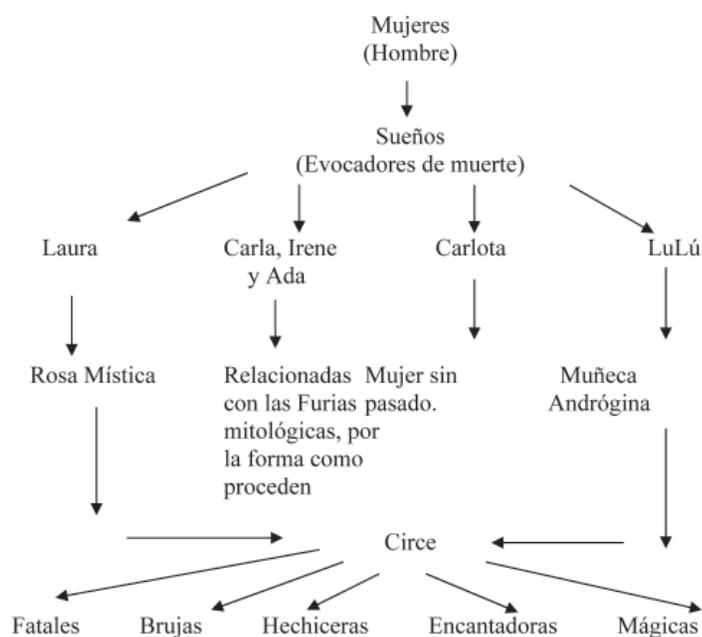
Se puede decir, de Soledades que es un libro que tiene una configuración circular a diferencia de Uniones, en él las palabras cobran diversos significados porque son las que configuran el nacimiento del personaje principal (protagonista). Son las que invocan la reactualización de hechos que en el sueño del protagonista se transforman en imágenes arquetipales. Entre ellas: el simbolismo del centro, el origen del individuo y el fin del mismo, el cambio del individuo de un estado a otro, el individuo

- héroe... En fin, el escritor: Ednodio Quintero se vale tanto de la palabra como del arquetipo porque en la teoría psicoanalítica son elementos básicos que en literatura actúan centralizando la historia al definir, caracterizar, representar y dar cuenta de un mundo ideal en la creación. Ver Gráfico N° 4.



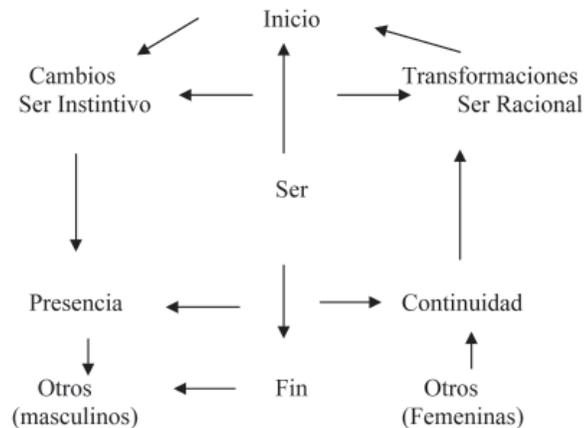
En **Uniones** por el contrario, la imagen arquetipal tiene que ver con Circe que en mitología representa a la bruja o hechicera que atrae a Ulises con artilugios y actos poblados de artes mágicas **Risquez, F (2002)**. El texto que conecta al libro uno con el libro dos es **Caza**, porque en él aparece la primera mujer que es gitana y con la cual el hombre no logra conectar nada, sólo le queda grabada en su memoria la risa de la joven. Luego, aparece, Laura a quien el hombre describe como: enigmática, misteriosa, lejana, mística, tenue; lposteriormente están Carla, Irene y Ada, quienes son definidas como místicas, brujas, extrañas y hechiceras y Carlota que para el protagonista tiene un pasado oculto. Lo interesante de estas relaciones es que obedecen a sueños en los que el hombre (protagonista) siempre instuye lo desconocido de la mujer que evoca siempre lo eterno femenino o la muerte. Ejemplos:- **Laura**:evoca la muerte producto del rencor humano femenino hacia el hombre,- **Carla, Irene y Ada**:evocan la muerte producto del despecho femenino provocado por el hombre , **Carlota**:evoca la muerte producto de la falta de creer en lo humano femenino, por parte del hombre y **Lulú**:evoca la muerte sin rostro de lo humano femenino.

Cada una de la mujeres anteriormente descritas aparecen en los textos: Laura y las Colinas, Amanecer en la Terraza, Rosa Mística, Laura y el Arlequín, Las Furias, Sombras en el Agua, y Cartas de Relación. Ver Gráfico N° 5.

Gráfico N° 5

En cuanto a los dos textos *Soledades* y *Uniones*, el hombre permanece en un solo: Combate, ya que su vida se desarrolla desde el inicio en un decurso temporal que perdura hasta el fin. Y esa vida es una constante lucha que se relaciona con los cambios y mutaciones que lo llevan a ser humano, en los cuales ni siquiera siendo preparado como guerrero está a salvo de otros y de sí mismo. Inclusive, luego de llegar a ser totalmente humano empieza el otro problema: la compañía con el otro sujeto (femenino) que también lo mantiene en un constante estado de alerta. Quizá lo más relevante es este combate que da nombre a la novela: un combate que tiene un entorno cíclico y un centro del ser del individuo. Ver Gráfico N° 6.

Gráfico N° 6



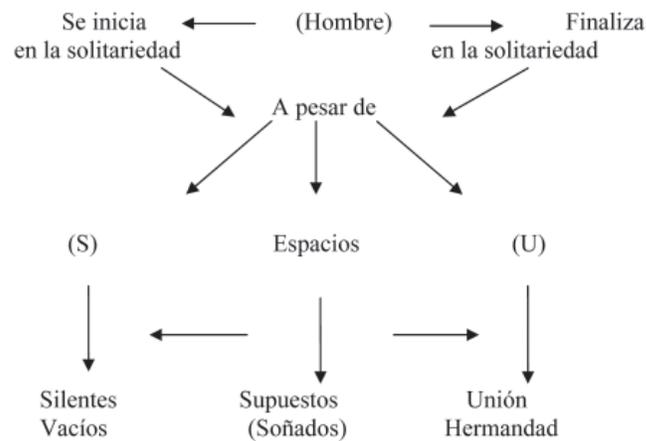
Tras haber visto esta disposición que hace de la novela de **Ednodio Quintero** una obra literaria interesante es necesario fijar y concretar:

La novela es una estructura cargada de simbolismo, lo cual evidencia que la historia relazada no esconvencional porque habla de demonios, guerreros, hechiceras, gitanas, mercaderes...Es decir, personajes que se representan diversas realidades y tienen diferentes explicaciones.

En el Combate el recurso con más fuerza es la palabra, porque ésta cobra diversos matices en la medida que la obra avanza, adquiere formas diversas: desde la simple nominación hasta la traslación de imagen a concepto.

Ednodio Quintero juega con los sueños de su personaje principal y las imágenes arquetipales que reproducen.

El Psicoanálisis como método, permitió abordar la obra y a través de él se captaron dos polos de la obra:



La novela *El Combate* es una propuesta que rescata lo oculto y lo desconocido del ser humano.

Referencias

- Cordoliani, S. (1991). En prólogo de: *Historias de la Calle Lincoln*. Caracas. M.A.E.
- Freud, S. (1948). *Teoría del Psicoanálisis*. Madrid. Edit.Gredos.
- Hall, E. (2000). *El Tiempo en proyección espacial*. Caracas. Mimeo: U.S.B.
- Jung, K. G. (1969). *Breve Aproximación a la Teoría del Psicoanálisis de Sigmund Freud*. Barcelona-España. Edit.Rotativa.

Jung, K. G. (1977). *El Hombre y sus símbolos*. Barcelona-España. Gráficos Diamante.

-Liscano, J. (1995). *Panorama Actual de la Literatura Venezolana Actual*. Caracas. Alfadil Ediciones

Quintero, E. (1999). *El Combate*. Caracas. M.A.E.

Revista Actual (2002). *Narrativa Contemporánea en Venezuela*. Enero - Abril. N° 49. Mérida. Dirección de Cultura de la U.L.A.

Risquez, F (2002). *Aproximación a la Feminidad*. Caracas. M.A.E.

Tedesco, I (2000). *Mester de Lecturía en América Latina* U.C.A.B. Caracas

RESEÑA

EL NIÑO MALO CUENTA HASTA CIEN Y SE RETIRA

Chirinos, Juan Carlos. (2004). Caracas:
Editorial Norma. Primera edición. 230 páginas.

José Rafael Simón Pérez

Durante el XXIX Aniversario del Taller Literario “Marco Antonio Martínez” del Instituto Pedagógico de Caracas, efectuado entre el 15 y 17 de noviembre de 2005, se llevó a cabo un foro titulado: “Narrativa venezolana hoy: movimientos, tendencias y paisajes”. Durante el desarrollo del mismo, Antonio López Ortega (de la Fundación Bigott), Carlos Sandoval (de la Universidad Central de Venezuela) y Leroy Gutiérrez (Coordinador-Editor de Los Libros de El Nacional), hicieron una especie de diagnóstico del estado actual de nuestra narrativa, algo que ocurre con cierta frecuencia en los círculos culturales del país.

Demás está decir que el foro se organizó, entre otras razones, por aquellos encendidos artículos que aparecieron a principios del año 2005 en el Papel Literario del diario El Nacional, como consecuencia de un evento realizado en la ciudad de Mérida. Total que en dicho foro se mencionaron nombres y obras: Juan Carlos Méndez Guédez y **Una tarde con campanas**, Rubi Guerra y **Un sueño comentado**, Milton Quero y **Corrector de estilo**. Otro de los nombres mencionados fue el de Juan Carlos Chirinos, autor de la novela **El niño malo cuenta hasta cien y se retira**. Confieso que había oído hablar de él, pero nunca había leído nada de su puño y letra.

Así fue como llegué a la primera novela de este escritor venezolano Licenciado en Letras egresado de la Universidad Católica “Andrés Bello”, nacido en la ciudad trujillana de Valera, en el año 1967, y que ahora reside en Madrid, la capital de España. Vale decir que Chirinos también es autor de los libros de cuentos **Leerse los gatos** (1997) y **Homero haciendo zapping** y de las biografías para jóvenes **Alejandro Magno, el vivo anhelo de conocer** y **Albert Einstein, cartas probables a Hann**. Los tres últimos títulos corresponden al año 2004. Como se puede apreciar, se trata de un escritor joven, pero que ya posee obra publicada.

El niño malo... está dedicada al abuelo Regino, a quien el autor califica como cuenta cuentos mayor. Igualmente, la novela se encuentra dividida en dos partes. La primera se titula “**la o del ladrón, la t del santo**”. Un título extraño para una novela también extraña. En esta parte, D.Jota aterriza en una casa en la que habitan la abuela y Fanny, luego de tener un aparatoso accidente en un trineo. D.Jota proviene de Caracas, del Caribe, del mismo sitio del que llegó el hombre que hace muchos años conquistó el corazón de la abuela: Eugenio. Los personajes que cobran vida en esta parte de la novela son: D.Jota, Fanny, la abuela (siempre bailando, tup, tup tup y admirando a Bette Midler) y Svevo. Este último personaje pareciera marcar una línea de estrecha cercanía con el abuelo del autor, Regino, mencionado ya con anterioridad. La cercanía viene dada porque en un momento de la novela, Svevo empieza a contar historias en un restaurant del puerto titulado **El brazo de la gaviota**, para deleite de los turistas que visitan la zona. De hecho, Eugenio le obsequia un libro titulado precisamente **Cómo contar historias**.

La segunda parte se titula así: “**El mal es un autor de la belleza. El mal introduce la sorpresa, la innovación en este mundo rutinario. Sin el mal llegaríamos a la uniformidad, sucumbiríamos en la idiotez**”. (**Sobre el cuaderno negro**). En esta parte, la cápsula del mal (el demonio) se termina de apoderar del alma del personaje de D.Jota, si es que esta especie

de antihéroe alguna vez tuvo alma, quien abandona a Fanny en medio de una tormenta de nieve. Ambos habían ido con el perro Don Camilo a pastorear el rebaño de ovejas, pero una peligrosa tormenta de nieve los sorprende, por lo que deben pernoctar en un refugio completamente abandonado. En vista de que dicha tormenta no cesaba, D.Jota regresa a El Pueblo, que así se llama el pueblo, para buscar ayuda. Sin embargo, tratando de huir de dos osos llega a la casa de la abuela. Una vez allí, solo, empieza a hurgar por todos los espacios de la casa. Le roba a Fanny un cuaderno negro y a la abuela la bicoca de cien mil dólares, por lo que decide retirarse. Una vez que el robo se ha consumado, D.Jota decide seguir su rumbo, el cual realizará de ahora en adelante junto a un nuevo compañero: un gato llamado Pangur Ban. No olvidemos el refrán que la tía de D.Jota siempre pronunciaba: “los gatos son hijos del diablo, y los perros de San Roque!”.

Mención aparte merece el tiempo de la historia, de la novela. Se trata de un tiempo circular. Definitivamente, un tiempo en el que el narrador entrelaza o intercala diferentes momentos de la historia: la vida de D.Jota en Caracas, las andanzas de D.Jota, Fanny y el perro Don Camilo quienes llevan a pastar a las ovejas y se encuentran con la antena de Radio Blanca y con Williams, uno de sus locutores; el continuo baile de la abuela –tup,tup,tup-, fanática de los bailes Fred Astaire, Ginger Rogers, Frank Sinatra, Carmen Miranda y Bette Midler; los relatos fantásticos de Svevo; y las cartas de Eugenio, quien sentía que en las playas blancas de El Pueblo le faltaba el aire porque sencillamente le faltaba horizonte. Y también mar. Un tiempo que muchas veces se detiene y no avanza, como cuando D.Jota se levanta de la cama producto de muchos retortijones luego de comer el tocino de la abuela, baja al baño, se inventa hasta una entrevista con la mismísima Bette Midler, ve por la ventana a la vieja abuela de Fanny comunicarse y dominar a un alce, y el reloj siempre está marcando la misma hora: 2:35 de la madrugada, para sorpresa del mismo personaje.

La parte de la diagramación del texto también sería interesante de destacar. En este sentido, no se trata de un texto novelístico identificado como se realiza tradicionalmente.

Me gustaría culminar esta breve reseña sobre la novela **El niño malo...**, parafraseando algunas palabras del mismo Chirinos quien, al final del texto, en la **Nota del Autor** expresa: “La escritura de una novela comienza como un trabajo solitario; las horas frente al papel (o frente al papel imaginario de la computadora) han de ser vividas lo más lejos del ruido: es un acto íntimo que nadie debe transgredir, so pena de frustrar para siempre el gesto creativo. Pero, tarde o temprano, el que escribe necesita el consejo de lectores mejor preparados que él para “oír” la voz de su novela y, ávido, recurre a ellos. Casi siempre son los amigos los primeros en aceptar esta petición”. Sabias palabras de quien ha decidido dedicar su primera novela a los poetas venezolanos y, particularmente, a Ana Enriqueta Terán y a Eugenio Montejo. Palabras que reflejan el oficio de quien para muchos de nosotros puede ser generacionalmente cercano: el Chirinos de *Lassie* o *Flipper* o *Niebla*, el fiel perro de Heidi que sólo sabía dormir y cazar mariposas.

Allí está **El niño malo cuesta hasta cien y se retira**, de Juan Carlos Chirinos. Plena de alusiones cinematográficas. En espera de lectores que descifren sus enigmas.

Recibida: 30-01-2006

LOS TRES USOS DEL CUCHILLO: SOBRE LA NATURALEZA Y LA FUNCIÓN DEL DRAMA

Mamet, David. (2001). Barcelona:
Alba Editorial. 111 páginas.

Alí E. Rondón

Autor al que no son ajenos el hecho teatral verdadero ni la hoguera de vanidades en que se ha convertido Hollywood, David Mamet liga las vicisitudes del decadentismo del espectáculo con un adverbio de contemporaneidad, y en ese gesto, animado por tan fecunda contradicción, nos proporciona tres ensayos de fervor estético donde manifiesta con mayor claridad sus influencias literarias definidas en **Los tres usos del cuchillo**. Las sorpresas que pueden reservarnos los amoríos de folletín o la política internacional como puntos de partida para crear un texto teatral.

Pues bien, así como no escasean los estudiosos de la crónica sentimental a lo Rosa Montero, nos llega precisamente de Península Ibérica la traducción al español de **Three uses of the knife, On the nature and purpose of drama** firmada por María Faidella Martí. Una obra quizás menor, aunque no por ello menos luminosa, y felizmente sensual, mundana. Con seguro oficio como dramaturgo (es el autor de **Glengarry Glen Ross, Speed and Plow** y **Sexual perversity in Chicago**), como guionista cinematográfico (**El cartero siempre llama dos veces, Los intocables, El veredicto**) y como director de cine (**Casa de juegos, Sate & Main** y **La trama**), Mamet se destaca por sus originales puntos de vista acerca del acto creativo y por su agudo sentido crítico sobre el fenómeno teatral. Más aún, mirándolo bien, se puede precisar que la arquitectura general del libro, tan rigurosamente bien escrito, no excluye una intención pedagógica convincente y eficaz. A ratos pareciera el libreto de James Lipton en sus amenas pláticas con De Niro, Pacino, Hoffman, Streep, Sarandon o Nicholson desde el Actors Studio.

En su búsqueda de temas ilustrativos, el volumen se ajusta con sencillez al propósito divulgativo de estudios como **Cómo escribir el guión para cine y televisión** de Doc Comparato o **Y Latinoamérica inventó la telenovela** de José Ignacio Cabrunas. Al igual que en ambos manuales Mamet traza un plano esencial del mundo humano y literario que rodea la escena (norteamericana). Sin embargo, en cuanto a este panorama, es lícita una reserva, pues propone un abigarrado mosaico de opiniones donde alterna citas verdaderamente prescindibles. Tres ejemplos que saltan a la memoria de inmediato serían Hitler, las novelas de Trollope y los musicales americanos. Dicho trío sintetiza no sólo la producción romántica europea occidental que rinde culto a la excelencia del héroe, sino también al tipo de obra en la que resultan crucial lo engañoso, lo ficticio y lo falso. Contrarias al atractivo farandulesco cuyas fealdades no provocan abatimiento ni bellezas que merezcan celebrarse ninguna de ellas llegan a ser perturbadoras, enrevesadas o insólitas como “los poemas de Wallace Stevens, la música de Charles Ives o las novelas de Virginia Wolf” . Dicho con palabras de Mamet:

uno no puede cantar blues si no ha sentido
antes una melancolía profunda.

Como réplica significativa para intuir cuáles son los antihéroes y héroes que ponen rostro a las pequeñas escenas de tragedia y comedia que dan sentido a la vida intentaremos resumir a David Mamet: Una obra dramática es la forma de comunicación más íntima y aguda que podemos alcanzar a un nivel profundo para lidiar con nuestras más hondas aprensiones e intuiciones. O sea, nada como el drama para mantenernos sanos, cuerdos y, especialmente, humanos.

Autores de la revista LETRAS

Angélica Tornero Salinas. Ha obtenido los siguientes títulos académicos: Doctorado en Literatura Iberoamericana (Universidad Nacional Autónoma de México). Maestría en Filosofía (Universidad Iberoamericana). Maestría en Literatura Iberoamericana (UNAM). Diplomado en Literatura y Comunicación (Universidad Iberoamericana). Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco). Profesora – investigadora de tiempo completo. Titular “A” (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México). Trabajó como investigadora colaboradora en la elaboración del Diccionario de Literatura Mexicana del Siglo XX, impulsado por el Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM). Entre sus líneas de investigación se encuentran: la Teoría Literaria y Literatura Hispanoamericana del Siglo XX. Ha sido distinguida por el Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Entre sus publicaciones se encuentran los libros: **Diccionario de literatura mexicana, La letra rota, Diccionario de literatura mexicana, Las maneras del delirio.** Ensayos: “**Ideas que hacen carne: aproximación fenomenológica a *El llano en llamas*”, *Indeterminaciones y espacios vacíos en Roman Ingarden y Wolfgang Iser*”, entre otras.**

Gladys Madriz. Es psicóloga y educadora. Licenciatura en Psicología en la Universidad Católica Andrés Bello. Postgrado en Psicología Cognitiva en la Universidad Católica Andrés Bello. Escolaridad completa del Doctorado en Educación, Universidad Central de Venezuela. Profesora de psicología de la educación y de Desarrollo del lenguaje en la Universidad Central de Venezuela y en la Universidad Simón Rodríguez. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Ensayo y Error. Revista de Educación y Ciencias Sociales. Revista Arbitrada

e indizada. Varios artículos publicados en revistas arbitradas e indizadas. Áreas de estudio y de investigación: Lenguaje, lectura y pedagogía. Miembro del Programa de Promoción al Investigador del Ministerio de Ciencia y Tecnología (PPI-1). Premio Mejor Ensayo en la II Bienal Nacional de Literatura "Ramón Palomares" de Coordinación de Cultura Gobernación del Estado Trujillo, Venezuela, 20005. Correo electrónico: gladysmadriz@yahoo.com

Leisie Montiel Spluga. Magister en Literatura Latinoamericana por la Universidad Simón Bolívar y, actualmente, doctoranda del Programa de Doctorado en Humanidades de la Universidad Central de Venezuela. Es Profesora Asociada a Dedicación Exclusiva en la Escuelade Letras de la Universidad del Zulia. Teléf. (fax): 7596392. Teléf. celular: 0416- 2626914. Teléf. hab. 0261-7976819. Correo electrónico: leimon29@hotmail.com.

Johann Pirela Morillo. Doctor en Ciencias Huamanas por la Universidad del Zulia. Actualmente es Profesor Asociado a Dedicación Exclusiva en la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia, de la cual es también Director. Teléf. hab. (fax): 0261-7976819. Teléf. celular: 0416-2667410. Correo electrónico: kikepirela@gmail.com.

Josefa Pérez Terán. Profesora del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Magíster en Lectura y Escritura. Cursa estudios del Doctorado en Educación del IPC y actualmente se encuentra en elaboración de tesis. Autora de varios artículos de investigación. Es miembro del Programa de Promoción al Investigador en el nivel Candidato.

Luis Barrera Linares. Narrador, docente, crítico y columnista de prensa, Profesor Titular Universidad Simón Bolívar (Sartenejal), graduado como Profesor de Lengua Castellana y Literatura (Universidad Pedagógica, Caracas, 1976), con estudios de especialización en la escuela de Investigación de OFINES, Madrid, España, 1978), y de Maestría en Lingüística de la Universidad de Essex (Colchester, Inglaterra, 1985), y de Doctorado en Letras (Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela, 1993). Profesor invitado de Postgrado y conferencista de varias universidades venezolanas (UCV, UDO, ULA, UCAB, UPEL), así como también de la Universidad Civil de Salamanca (España) y la Universidad Autónoma de México e Investigador Visitante de las Universidades de Ottawa y Carleton (Canadá, 1994). Ponente y conferencista en diversos eventos profesionales de lingüística y literatura, nacionales e internacionales y es autor de diversos artículos en revistas arbitradas especializadas (nacionales e internacionales), relacionados con la investigación lingüística y literaria venezolana, tanto en Psicolingüística y adquisición del español como en narratología y literatura venezolana, áreas en las que ha publicado múltiples libros. Ha recibido diversos reconocimientos académicos y literarios.

Yildred Rodríguez. Docente de literatura egresada del Pedagógico de Barquisimeto. Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA, 2005). Tiene publicado *El Libro de las Voces* (El Árbol Editores, 2004), además de algunos poemas y ensayos en revistas y periódicos. Actualmente es profesora de la UPEL de Rubio y cursa la Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe (ULA-Táchira).

Douglas Bohórquez. Es poeta y profesor titular de Literatura de La Universidad de Los Andes (Núcleo Universitario "Rafael Rangel", Trujillo). Doctor en Semiología por la Universidad de

París VII. Estudió bajo la dirección de Julia Kristeva. Ha sido profesor invitado en universidades europeas y de América Latina. Sus áreas de estudio son la literatura venezolana, la literatura latinoamericana y la teoría literaria. Entre sus principales publicaciones destaca: *Escritura, memoria y utopía en Enrique Bernardo Núñez* (1990), *Teresa de la Parra del diálogo de géneros y la melancolía* (1997), *Fabla del oscuro* (poesía, 1991), *Árido esplendor* (poesía, 2001) y *Calle del pez* (2005). Además de varios monográficos en revistas europeas y latinoamericanas. Es investigador acreditado en el SPI (nivel III).

Francisca Fumero. Doctora en Educación (UPEL-IPC), Magíster en Lingüística (UPEL-Maracay), Licenciada en Educación, mención Lengua y Literatura (UC). Es beneficiaria de la beca Programa de Promoción al Investigador (PPI), del Ministerio Popular para la Ciencia y Tecnología, Observatorio Nacional de Ciencia e Innovación (ONCTI). Ganadora, en su mención honorífica, del concurso Investigación Educativa UPEL-2006. Labora en postgrado y en pregrado en el área de estudios del discurso, tipología textual, comprensión y producción de textos académicos. Actualmente es Coordinadora General de Investigación del Instituto Pedagógico de Maracay

Dulce Santamaría. Profesora en la especialidad de Literatura y Lengua Castellana (IUPC). Se ha desempeñado en distintas instituciones de Educación Básica, Media y Diversificada. Asimismo, ha cumplido diversos cargos administrativos. Está en proceso de concluir su Tesis en la Maestría de Literatura Latinoamericana. Actualmente se desempeña como profesor ordinario en el Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico de Caracas.

José Rafael Simón Pérez. Profesor de Castellano, Literatura y Latín, mención Literatura egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en el año 1995. Magíster en Lingüística de la misma institución, iniciada en el año 1998. Docente becario del Programa de Formación de Generación de Relevo desde julio-1998 hasta julio-2000, adscrito al Departamento de Castellano, Literatura y Latín, Cátedra de Lingüística General. Actualmente, se desempeña como profesor ordinario (Asistente-Tiempo Completo) del IPC, Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Ha publicado en la revista **Letras** ("La obsesión paterna en los cuentos *El retorno* e *Igual* de Slavko Zupcic"). Es autor del libro de cuentos **Los prisioneros de Masala y otros relatos** (UPEL-IPC-CILLAB, 2000), así como de otros dos textos escolares publicados por Editorial Excelencia.

Alí E. Rondón. Docente, ensayista, crítico de cine y Magister en Literaturas Norteamericana e Inglesa en la Universidad de Nueva York. Colaborador de diversas publicaciones literarias nacionales e internacionales. Libretista de micro programas culturales para Radio Nacional de Venezuela. Fue Jefe de la Cátedra de Literatura en el Departamento de Idiomas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ha publicado *Detrás del Mito* (Planeta, 1998) y *Mundo Mítico de Ernest Hemingway* (Fedupel, 1999), entre otros.

ÍNDICES PREVIOS
2005-2007

Letras 70 – Primer semestre de 2005

Autor	Artículos	Páginas
Jorge González y Gladys Romero	La acentuación en el inglés de hispanohablantes nativos en dos niveles de interlengua.....	11 – 43
Raimundo Medina y Masiel Matera	El sujeto lógico dativo con los verbos de la clase <i>gustar</i>	45 – 77
Luis Pino	“Michael “x” y el Black Power en Trinidad” o el desmontaje de un discurso revanchista.....	79 – 92
Oscar A. Morales	Literatura autorreflexiva o la lectura y la escritura como argumento central en la narrativa de Juan Carlos Onetti: Para una tumba sin nombre	93 – 110
Reseñas		
Alí Rondón	La balsa de piedra (de José Saramago).....	111 – 114
Ana P. De Marco	Los medios y las tecnologías en la educación (Manuel Área Moreira).....	115 – 117

Letras 71– Segundo semestre de 2005

Autor	Artículos	Páginas
José Cruz	Novela e historia.....	11 – 31
Marisol García	Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios.....	33 – 62
Claudia Poblete Olmedo	Producción de textos argumentativos y metacognición.....	63 – 88
Iraima Palencia	La prefijación en el español hablado en Maracaibo	89 – 123
 Reseñas		
José Rafael Simón	Soldados de Salamina (de Javier Cercas).....	125 – 128
Alí Rondón	El lenguaje de la pasión (de Mario Vargas Llosa)...	129 – 131

**Letras 72 – Primer semestre de 2006
En homenaje al Prof. Sergio Serrón. Parte 1**

Autor	Artículos	Páginas
Juan Pascual Gay	Silencio y voz en España, aparta de mí este cáliz.....	17 - 58
Godsuno Chela – Flores	Nivelación dialectal, electrotextos y su incidencia en la interpretación fonetológica de algunos aspectos del español.....	59 - 74
Ebelio Espínola e Isabel Baca	Léxicos guaraníes en <i>Hijo de hombre</i> de Augusto Roa Bastos.....	75 - 106
Lucía Fraca y Sandra Maurera	Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos.....	107 - 126
Dulce Santamaría	Acto lúdico entre el tiempo y la memoria en la obra de Ana Teresa Torres.....	127 - 156
Yolanda Pérez	Marcadores manuales en el discurso narrativo en la lengua de señas venezolana.....	157 - 208
José Simón	La informatividad y la aceptabilidad como rasgos de textualidad en el examen de desarrollo escrito.....	209 - 234
Anneris Pérez	Los procesos de legitimación y deslegitimación discursivas en la prensa escrita venezolana.....	235 - 256
Reseñas		
Luislis Morales	El amor tóxico (de Leonardo Padrón).....	257 - 260
Alí Rondón	Historias de amor (de Rubem Fonseca).....	261 - 264

Letras 73 – Segundo semestre de 2006
En homenaje al Prof. Sergio Serrón. Parte 2

Autor	Artículos	Páginas
Gloria Balcarcel	La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera.....	15-40
Dámaris Vásquez	Movimiento perpetuo o un (el) ensayo de la (una) escritura: propuesta escriturales y metaescriturales de Augusto Monterroso....	41-62
Norma Odreman	Problemas de la educación en Venezuela: las demandas de la sociedad y las ofertas del sistema educativo.....	63-74
Rudy Mostacero	Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso.....	75-98
Pablo Arnáez	La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación.....	99-140
Rita Jáimez	Cristóbal Colón y Lope de Aguirre: la otra historia	141-202
Roberto Limongi	Rol del procesamiento lingüístico y de la corteza visual primaria en la percepción de las relaciones causa-efecto.....	203-224
César Villegas	La relación entre la posición del sujeto en el español de Venezuela con la estructura gramatical, la clase de verbo y la progresión temática: una aproximación a través de la prensa venezolana	225-274
Reseñas		
José Rafael Simón	Todas las almas (de Marías, Javier).....	275-278
Lucía Fraca de Barrera	La manzana pedagógica (de Antonio Donado Tolosa).....	279-282

Letras, Vol 49, N° 74

Autor	Artículos	Páginas
Juan Pascual Gay	La poética primera de Tomás Segovia (1943 – 1956).....	13-56
Beatriz Arrieta	Criterio de necesidad en neologismos utilizados por docentes universitarios.....	57-82
Rosángel Villafañe	El campo léxico - semántico de los apelativos cromáticos de los equinos en el español de Venezuela.....	83-105
Valentina Truneanu	Aproximación a un glosario de latinismos en el español de Venezuela.....	107-147
Olga Osío	El proceso de identidad a través de la anécdota, el recuerdo y la memoria. (En las obras El exilio del tiempo y Doña Inés contra el olvido de la escritora Ana Teresa Torres)	149-168
Elizabeth Sosa	El personaje literario: una expresión fenomenológica de la realidad de la realidad en la literatura.....	169-197
Álvaro Martín Navarro	Paidea y homoerotismo para el encuentro de lo epifánico en la novela Paradiso de José Lezama Lima.....	199-229
Élida León	Certeza y posiciones de poder de algunos personajes en cuentos escritos para niños..	231-262
Reseñas		
José Rafael Simón	Corrector de estilos (de Miltón Quero Arévalo).....	263-267
Luislis Morales Galindo	La piel del cielo (de Elena Poniatowska)...	268-270

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. Asimismo, quienes envíen sus trabajos, se comprometen a cumplir las obligaciones económicas establecidas en estas normas, en caso de infringirlas.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. El autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas, en caso de que se constate el envío simultáneo a otras revistas. 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 y señalando su compromiso para fungir como árbitro en su especialidad, en caso de que sea admitido. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales.** En la misma, deben especificarse los siguientes datos: dirección del autor, teléfono fijo y celular, correo electrónico. Véase el modelo siguiente.

Lugar y fecha

Señores
Editores de la revista *Letras*
IVILLAB

Me dirijo a ustedes a fin de someter al proceso de arbitraje mi trabajo titulado: XXX, a fin de que sea considerada su publicación en un próximo número de la revista *Letras*.

Dejo constancia de que este material no está siendo sometido a arbitraje por ninguna otra revista ni a ningún otro trámite de publicación, por lo cual doy fe de su carácter inédito. En caso de que se compruebe lo contrario, o de que decida retirar el trabajo de la publicación, me comprometo a cumplir con las normas editoriales de la revista, entre las cuales está la cancelación de los gastos generados, especialmente con los árbitros.

Asimismo, de ser aceptada mi investigación- contraigo obligaciones para actuar como futuro árbitro de *Letras*, en artículos de mi área de competencia.

Sin más a que hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,

Grado académico y nombre del autor
(por ej.: Prof. Mg Sc. XXX)
Dirección de contacto
Teléfono fijo y celular
Correo electrónico

3. El envío se hará a la siguiente dirección:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto
Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono
0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

Asimismo, puede enviarse una copia a la siguiente dirección electrónica:
letras-ivillab@cantv.net

4. El artículo debe contener información sobre: a) título; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra "Times New Roman", tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, impresas por una sola cara en hojas tamaño carta.

5. El trabajo 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.

6. Deben enviarse diskette, original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas (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 versión definitiva, luego del proceso de arbitraje.

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

8. Las reseñas constituyen exposiciones y comentarios críticos sobre textos científicos o literarios de reciente aparición, con la finalidad de orientar a los lectores interesados. Su extensión no debe exceder las seis (6) cuartillas.

9. Si se incluye una cita y tiene más de cuarenta palabras, deberá presentarse en párrafo separado, sin comillas, a un espacio y con una sangría de cinco espacios a ambos lados. En caso de citas menores, se exponen incorporadas a la redacción del artículo, entre comillas. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

10. La lista de referencias se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo: **Referencias**. Cada registro transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema de la APA; véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:

- Libro de un solo autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Libro de varios autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Capítulo incluido en un libro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Artículo incluido en revista
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Tesis
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.

12. El proceso de arbitraje contempla que tres (03) jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen 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 Windows (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En tal caso, el autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas.

13. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.

14. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.

15. 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.

16. 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.

17. Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de una edición de LETRAS.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Papers submitted for the consideration by LETRAS should meet the following requirements. Otherwise, they will not be admitted for the refereeing process. Also, contributors submitting papers compromise on the financial obligations hereby established in case of infringement.

1. Materials must be unpublished. The paper should not be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. The author will have to make a payment equivalent to the fees of three refereeing specialists in case simultaneous submitting is proved. In case of the existence of other versions in Spanish or other languages, they will be handed in, so as to verify they have not been published before.
2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors should also indicate their compromise on refereeing future papers in their disciplines, in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors submit themselves to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address.

Place and date

Editorial board of Letras
IVILLAB
Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico. Piso 2
Av. J.A. Páez
Caracas, Venezuela.

Dear sirs,

I hereby submit my paper entitled _____,
for it to be subjected to the required refereeing process, so
that it can be considered for publication in a future number
of LETRAS.

I certify that this material is not undergoing any other refereeing
process or any other process of publication. So I claim for its
originality.

If proved otherwise, or in case I decide to withdraw the paper,
I accept my submission to the editorial rules of the journal,
among which there is the meeting of the expenses produced,
especially those related to the referees.

Also, if accepted, I submit to the responsibility of acting as a
referee of future articles in my area of expertise.

Attentively yours,
Author's Academic Title and Full Name (i.e. Dr., MSc. XXX)
Contact Address
Home and mobile phone
E-mail address

3. Papers will be sent to the following address:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto
Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono
0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

Also, a copy may be sent to: letras-ivillab@cantv.net

4. The paper must contain the following information: a) title; b) author's full name; c) author's résumé (institutions, teaching area, research area, title and sources of previous publications (if any)). Typescripts should meet the following specifications: all material is to be "Times New Roman" 12-point type, double-spaced. Pages must be numbered and printed only on one side.

5. The paper must contain the title and an abstract both in Spanish and in English. The abstract should be between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. At the end, three keywords must be included.

6. Authors must submit an electronic copy in diskette, and printed original and two copies. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts should not contain identification or clues that lead to identification of the author; neither should they have acknowledges or dedications; these aspects could be included in the final version after the refereeing process have been completed.

7. With regards to text structure, an introductory section must specify the purpose of the paper; the development section must clearly specify which parts represent the author's contributions and which correspond to other researchers; conclusions can only be derived from the arguments developed in the paper.

8. Reviews are expositions and critical comments on recent scientific or literary texts. Their aim is to guide interested readers. Reviews should not exceed six (06) pages.

9. If a quotation larger than 40 words is included, it will be presented in a separate paragraph, with no quotation marks, single-spaced and 5 cm. indentation at both sides. Shorter quotations will be integrated in the text with quotation marks. Source references will contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, i.e. Hernández (1958, p. 20).

10. The list of references will be at the end, headed with the subtitle **References**, bold type at left margin. Each entry will be single-spaced with French indentation. Between each entry there will be a 1,5 space. The APA system must be observed. Some examples are provided:

- Book by a single author:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Book by several authors:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Chapter included in a book:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliariadad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Paper included in a journal:
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Thesis
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Notes will be included as footnotes, in every page in numbered sequence and not at the end of the paper.

12. The refereeing process contemplates three experts evaluating the paper. Given the fact that they belong to different institutions and universities, a period of four (04) months is estimated so that the referees can make their judgements. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report is sent to the author, this might take one more month. The contributors, once they have received the report, will hand in the final version within the next have thirty (30) days. The final version will be handed in diskette 3 ½, using programs compatible with Word for Windows (please specify in the tag), together with a printed version. If the paper is not handed within this period of time, the Coordination will assume that the author declined to publish it. Therefore, the paper will be excluded. In that case, the author will have to pay the refereeing fees.

13. There shouldn't be any orthographic or typing mistakes; this is the responsibility of the authors

14. Drawings, graphics, photos and diagrams must be included in their corresponding place within the text.

15. Approved papers become part of future numbers. Thier printing could take time, approximately three (03) months. This is due to a convenient planning and editorial projections on the basis of the journal extension, frequency (two numbers per year), contributors' heterogeneity, thematic variation and perspective diversity. After this, a period of four (04) months is estimated for the final printing process.

16. In the case of papers that are not approved by referees, the Coordination will send the author those arguments that, according to the referees, support their refusal. No originals will be sent back.

17. Referees of articles not approved for publication will be considered as part of the refereeing committee of an edition of LETRAS.

REGLEMENT POUR PUBLIER DANS LA REVUE “LETRAS”

Les articles envoyés à la revue « LETRAS » devront remplir les conditions ci – dessous. Dans le cas du non – respect de ces conditions, ils ne pourront être inclus dans le processus d’arbitrage. De même, ceux qui envoient leurs recherches, s’engagent à respecter les obligations économiques établies dans ces règles si celles – ci sont enfreintes.

1. Les articles doivent être inédits. Ils ne doivent pas être simultanément soumis à un autre processus d’arbitrage ou de publication. L’auteur devra couvrir les frais équivalents à l’arbitrage, c’est – à – dire, à la révision de l’article de trois experts dans le cas où l’on constate l’envoi simultané à d’autres revues. S’il existe d’autres versions en espagnol ou dans d’autres langues, elles doivent être rendues afin de vérifier leur valeur inédite.

2. Ceux qui enverront une recherche, devront adjoindre une lettre où l’on demande son arbitrage pour la publier dans la revue. De la même manière, dans la lettre on doit exposer son engagement de faire office d’arbitre dans sa spécialité au cas où l’on serait admis. Il est clair que l’auteur accepte ces règles éditoriales. Par ailleurs, dans la lettre on doit aussi indiquer : l’adresse de l’auteur, ses numéros de téléphones fixe et de portable et son courrier électronique.

Votre nom et votre adresse (Indiquez votre courrier électronique et votre numéro de téléphone-fixe et portable)	Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB) Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Edificio Histórico, Piso 1 Av. Páez, Urbanización El Paraíso. (1080) Caracas – Venezuela Tél. 0058-212-451.18.01
--	--

Objet de la letter: _____ Le lieu et la
date

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d'arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX.

Je certifie que ce matériel n'est pas soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication dans une autre revue, c'est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on démontre le contraire ou je décide de ne pas publier le travail, je m'engage à respecter le règlement d'édition de la revue. Par conséquent, je couvrirai les frais, notamment ceux qui concernent la révision de l'article des arbitres.

De la même façon, au cas où mon travail serait admis, je m'engage à faire office d'arbitre d'articles dans ma spécialité de futures publications de la revue LETRAS.

Dans l'attente de vos observations, je vous prie Madame, Monsieur, d'agréer mes sentiments les meilleurs.

3. L'envoi doit être fait à :

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

On peut même envoyer une copie à l'adresse électronique suivante : letras-ivillab@cantv.net.

4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent –). Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : lettres « Times New Roman », taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.

5. L'article doit avoir un titre et un résumé en espagnol et en anglais. Le résumé doit avoir une longueur d'une page ou entre 100 et 150 mots. De la même façon, on doit y spécifier : le but, la théorie, la méthodologie, les résultats et les conclusions. À la fin du résumé, on doit indiquer trois mots clés ou descripteurs.

6. L'article doit être envoyé sur une disquette. De même, on doit envoyer trois exemplaires (un original et deux copies). La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit avoir des données d'identification. On ne doit non plus inclure ni de dédicaces ni de remerciements. On pourra les introduire dans la version définitive, une fois terminé le processus d'arbitrage.

7. En ce qui concerne la structure de l'article, on doit indiquer, dans une partie introductive, son but ; dans le corps de l'article, on doit clairement distinguer les aspects constituant des contributions propres de l'auteur et celles qui en sont d'autres chercheurs ; et les conclusions devront provenir des arguments exposés dans le corps de l'article.

8. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages.

9. Si on inclut une citation ayant plus de 40 mots, on devra la présenter dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne, avec un alinéa de 5 espaces des deux côtés. S'il s'agit de citations mineures, elles doivent être incluses dans le texte entre guillemets. Les références de la source doivent indiquer le nom de l'auteur suivi de l'année de publication, de « p. » et du numéro de la page entre parenthèses. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).

10. On met la liste de références à la fin du texte avec le sous-titre « Referencias » en gras et dans la marge de gauche. Tous les registres sont transcrits à simple interligne avec l'alinéa français. Entre les registres, on laisse une interligne et demie. On doit s'en tenir au système de l'APA ; observez les exemples ci – dessous de quelques règles :

- Livre d'un seul auteur:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Livre de plusieurs auteurs:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Chapitre inclus dans un livre:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Article inclus dans une revue :
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Thèse
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.
12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 4 mois pour qu'ils émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article sur une disquette 3 ½ dans des logiciels compatibles avec Word for Windows (spécifier sur des étiquettes), accompagnée d'une version imprimée. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination assumera qu'il a décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.
13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.
14. Les dessins, diagrammes, photos doivent être placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.
15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. L'impression de la revue pourrait durer environ trois mois dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (deux éditions par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique et à la diversité des perspectives. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.
16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.
17. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de « LETRAS ».

NORME PER LA PUBBLICAZIONE

Gli articoli che siano inviati alla rivista **LETRAS** dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gli articoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio. Allo stesso modo, coloro che inviino i propri scritti, hanno il compromesso di compiere gli obblighi economici stabiliti in queste norme, in caso di contravvenzione.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. L'autore dovrà pagare le spese di tre specialisti, nel caso in cui venga dimostrato l'invio simultaneo ad altre riviste. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.

2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chiedi l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche comprometterci ad essere arbitri nella loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

Luogo e data

Spettabili
Editori della rivista *Letras*
IVILLAB

Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo: _____, da me redatto, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la vostra rivista. Sarebbe cosa gradita se voleste prenderne visione ai fini di un' eventuale pubblicazione.

Faccio atto di fede che questo articolo è inedito, non è al momento sottoposto ad un simile processo, né coinvolto in altre procedure di pubblicazione. Nel caso in cui si dimostri il contrario, oppure io sottoscritto decida di annullare la pubblicazione in atto, prendo il compromesso di accettare le norme editoriali della rivista, tra le quali il pagamento delle spese generate.

Inoltre, se accettata la mia ricerca, mi offro come arbitro, in articoli che riguardino la mia competenza.

In attesa di un vostro cortese riscontro, porgo distinti saluti.
Grado accademico e nome dell'autore: _____

(Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca,
Professore)

Recapiti telefonici:

a) Fisso: _____

b) Cellulare: _____

Posta elettronica: _____

3. L'invio dovrà avvenire a questo indirizzo:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, piso 1, Avenida Páez, El Paraíso. Teléfono: 00-58-212-451.18.01
Caracas, 1023.- Venezuela.

Allo stesso modo, si può inviare una copia a questa casella di posta elettronica:

letras-ivillab@cantv.net

4. L'articolo deve contenere informazioni su: a) titolo; b) nome e cognome dell'autore; c) riassunto del curriculum (in istituzioni, area docente, di ricerca, elenco di pubblicazioni anteriori (se ci sono). Deve avere le seguenti caratteristiche: carattere "Times New Roman", misura 12, doppio spazio interlineare, pagine numerate, stampate in fogli formato A-4.

5. L'articolo deve avere un titolo e un riassunto in Inglese e in Spagnolo. Tale riassunto deve essere lungo circa cento (100) e/o centocinquanta (150) parole. Si deve specificare: lo scopo, la teoria sulla quale si fonda, la metodologia applicata, i risultati e le conclusioni. Devono essere enunciate al termine del testo tre parole chiavi o descrittori.

6. Devono inviarsi un floppy disk, l'originale e due copie stampate. L'estensione sarà tra quindici (15) e trenta (30) fogli (più tre (3) per la bibliografia). Nessuna delle copie dovrà avere né dati d'identificazione dell'autore né alcun modo per arrivare alla medesima. Non devono apparire né ringraziamenti né dediche. Questi aspetti potranno essere aggiunti sulla versione definitiva dopo il processo d'arbitraggio.

7. Per quanto riguarda la struttura, nell'introduzione deve essere espresso lo scopo dell'articolo. Nello sviluppo si deve distinguere chiaramente quale sono le parti che contengono i contributi propri e quale appartengono ad altri ricercatori. Le conclusioni dovranno essere derivate soltanto dagli argomenti esposti nel saggio.

8. Le recensioni costituiscono esposizioni e commenti critici sui testi scientifici o letterari attuali, con lo scopo di offrire orientamento ai lettori interessati. La loro estensione non deve essere più lunga di sei (6) fogli.

9. Se è stata inclusa una citazione che abbia più di quaranta (40) parole, dovrà essere scritta in un paragrafo separato, senza virgolette, con uno spazio e con margini con cinque (5) spazi in entrambi lati. Se si usano citazioni minori, queste vanno incorporate nella redazione dell'articolo, tra virgolette. Le referenze alle fonti d'informazione devono avere il cognome dell'autore, seguito dall'anno della pubblicazione tra parentesi, poi la lettera p. e il numero della pagina. Ad esempio: Hernández (1958 p. 20).

10. L'elenco delle referenze va collocato alla fine del testo, con il seguente sottotitolo, in grassetto e al margine sinistro: **Referenze**. Ogni registro ha uno spazio, con margini francesi. Tra un registro e l'altro si interpone uno spazio e mezzo. Si deve applicare il sistema della A.P.A.; vedi i seguenti esempi di alcune norme:

- a) Libro di un autore: Páez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- b) Libro di diversi autori: Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguística e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.
- c) Capitolo incluso in un libro: Hernández, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di essere ausiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla linguística spagnola*. Barcelona: Ariel.
- d) Articolo incluso in rivista: Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.
- e) Tesi: Jáimez, R. (1996). L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. I riferimenti vanno a fine pagina e mai a fine capitolo, in sequenza numerata.

12. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di quattro (04) mesi perché gli esperti esprimano il loro giudizio. Consegnate gli osservazioni di tutti e tre, la Coordinazione

della Rivista elabora una relazione, la quale si invia all'autore. È possibile che questa tappa abbia una durata di circa un mese. Lo scrittore, dopo aver ricevuto i commenti, ha trenta (30) giorni per consegnare la versione definitiva in floppy disk, in programmi compatibili con Word for Windows (specificare nell'etichetta), con una copia stampata. Se non si dovessero rispettare questi tempi, la Coordinazione assumerà la rinuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione. In questo caso, l'autore dovrà pagare l'equivalente alla spesa dei tre specialisti.

13. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.

14. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo, dove corrispondono.

15. Gli articoli approvati vengono a far parte di numeri futuri. Perciò, la loro impressione potrà avere un ritardo di circa tre mesi a causa della pianificazione e proiezione dell'edizione, rispetto all'estensione della rivista, la sua ciclicità (due numeri annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive. Posteriormente, per fare la stampa potrebbero occorrere altri quattro (4) mesi.

16. Per quanto riguarda i materiali non approvati, la Coordinazione si limiterà ad inviare all'autore gli argomenti che, secondo i giudici, giustificano il rifiuto. Gli originali non saranno restituiti.

17. I giudici degli articoli non pubblicabili saranno considerati parte del comitato di arbitraggio di un'edizione della rivista LETRAS

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos enviados para a revista **LETRAS** deverão reunir as seguintes condições. Caso não as reúnam, não poderão ser submetidos a análise por consultores. Por outro lado, os autores que enviarem os seus artigos comprometer-se-ão a cumprir com as obrigações económicas estabelecidas nestas normas, caso as infringjam.

1. Os materiais submetidos deverão possuir carácter inédito. Os artigos não deverão ser submetidos simultaneamente a análise por outros consultores ou a outro processo de publicação. Caso se constate o envio simultâneo a outras revistas, o autor deverá pagar o equivalente ao custo de revisão de três consultores especialistas. Caso haja versões em espanhol ou em outras línguas, estas deverão ser entregues para verificar o seu carácter inédito.

2. O autor que enviar um artigo deverá adjuntar uma carta, solicitando que o artigo seja submetido a uma revisão por consultores para estudarem a possibilidade de este ser incluído na revista e assinalando o seu compromisso em agir na qualidade de consultor na sua especialidade, no caso de ser admitido. Subentende-se que o autor se submete às presentes normas editoriais. Nessa mesma carta, deve-se especificar os seguintes dados: endereço do autor, telefone fixo, telemóvel e correio electrónico.

Exmos. Srs.
Editores da revista *Letras*
IVILLAB

Venho por este meio dirigir-me a V. Exas. a fim de submeter ao processo de avaliação científica independente um trabalho da minha autoria, intitulado XXX, para que seja considerada a sua publicação num próximo número da revista *Letras*.

Deixo constância de que este material não está a ser avaliado por nenhuma outra revista nem foi submetido a nenhum outro trâmite de publicação, pelo que dou fé do seu carácter inédito. Caso se comprove o contrário, ou decida retirar o trabalho da publicação, comprometo-me a cumprir as normas editoriais da revista, entre as quais a que diz respeito ao pagamento dos gastos criados, especialmente os tidos com os consultores especialistas.

Da mesma forma, caso seja aceite o meu ensaio, contraio a obrigação de prestar, futuramente, os serviços de consultor especialista da revista *Letras*, para artigos da minha área de competência.

Sem mais a que fazer referência, despede-se de V. Exas., atentamente,

Grau académico e nome do autor (ex: Prof. Dr. XXX)

Morada de contacto

Telefone fixo e telemóvel

Correio electrónico

3. O envio de artigos far-se-á para o seguinte endereço:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
“Andrés Bello” (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto
Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono
0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

Também se poderá enviar uma cópia para o seguinte endereço electrónico:letrasivillab@cantv.net.

4. O artigo deverá conter informação sobre: a) título; b) nome completo do autor; c) *curriculum vitae* resumido (instituições a que pertence, área docente e de investigação, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)). A redacção do artigo deverá obedecer às seguintes especificações: letra “Times New Roman”, tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, impressas a uma só cara em folhas tamanho A4.

5. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol com a correspondente tradução em inglês. Este resumo deverá ter uma extensão de uma página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objectivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. O resumo deverá ser acompanhado de três palavras-chave.

6. Deverão ser enviados o original, uma cópia em disquete e duas cópias em papel. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar à mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

7. Quanto à estrutura do texto: na introdução dever-se-á especificar o propósito do artigo; na secção correspondente ao desenvolvimento dever-se-á distinguir claramente que partes representam contribuições próprias e quais correspondem a outros investigadores; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.

8. As resenhas deverão constituir exposições e comentários críticos sobre textos científicos ou literários de recente aparição, com a finalidade de orientar os leitores interessados. A sua extensão não deverá exceder as seis (6) páginas.

9. As citações de mais de quarenta palavras deverão ser apresentadas num parágrafo à parte, sem aspas, a espaço simples e com uma margem de cinco espaços de ambos lados. As citações mais pequenas deverão ser incorporadas no corpo do artigo, entre aspas. As referências bibliográficas deverão conter o último nome do autor, seguido de parênteses, onde se indique o ano de publicação, seguido do símbolo p. e do número da página. Ex.: Hernández (1958, p. 20).

10. A lista de referências bibliográficas deverá ser colocada ao final do texto, com o seguinte subtítulo, em negrito e alinhado à margem esquerda: **Referências bibliográficas**. Cada referência deverá ser escrita a espaço simples, com margem francesa. Entre uma referência e outra deve-se dar espaço e meio. Deve-se seguir o sistema da APA. Observe-se os seguintes exemplos de algumas normas:

- Livro de um só autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Livro de vários autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Capítulo incluído num livro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Artigo incluído numa revista:
Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Dissertação:
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. As notas deverão ir em pé de página e não ao final do artigo, em sequência numerada.

12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por três (03) consultores. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quatro (04) meses para que os especialistas realizem as suas avaliações. Ao receber as observações de todos, a Coordenação da Revista elaborará um único relatório que remeterá ao autor. Este processo poderá durar um mês adicional. O escritor, depois de ter recebido os comentários, contará com trinta (30) dias para entregar a versão definitiva em disquete 3½, em programas compatíveis com Word for Windows (especificar na etiqueta), juntamente com uma cópia em papel. Caso não o faça durante este período, a Coordenação partirá do princípio de que o autor terá abandonado a sua intenção de publicar o artigo e, conseqüentemente, excluí-lo-á do projecto de edição. Em tal caso, o autor deverá pagar o valor equivalente ao custo de revisão de três especialistas.

13. Os artigos não deverão conter nenhum tipo de erros (nem ortográficos nem de tipografia). É da responsabilidade dos autores velar por este aspecto.

14. As figuras, gráficos, fotografias e diagramas deverão ser incorporados ao corpo do texto, no lugar que lhes corresponder.

15. Os trabalhos aprovados passarão a formar parte de futuros números da revista, pelo que a sua impressão poderá demorar certo tempo (aproximadamente três meses), devido a que existe uma conveniente planificação e programação da edição, em atenção à extensão da revista, à sua periodicidade (dois números por ano), heterogeneidade de autores, variação temática e diversidade de perspectivas. Posteriormente, o prazo de impressão poderá durar cerca de quatro (04) meses adicionais.

16. No caso dos materiais não aprovados durante a revisão, a Coordenação limitar-se-á a enviar ao autor os argumentos que, segundo os consultores, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.

17. Os consultores de artigos não publicáveis serão considerados como pertencendo ao comité de revisão de uma edição da revista LETRAS.

VORSCHRIFTEN FÜR DIE VERÖFFENTLICHUNG

Die Artikel, die der Zeitschrift LETRAS zugestellt werden, müssen folgende Bedingungen erfüllen. Sollten diese nicht eingehalten werden, können die Artikel nicht an dem Gutachter-Verfahren teilnehmen. Ebenfalls müssen sich die Einsender der Artikel dazu verpflichten, im Falle eines Verstosses die in diesen Vorschriften festgelegten finanzielle Forderungen einzuhalten.

1. Die Arbeiten müssen einen unveröffentlichten Charakter haben. Der Artikel darf nicht gleichzeitig weder einem anderen Gutachterverfahren noch einen Veröffentlichungsverfahren unterworfen werden. Sollte der gleichzeitige Versand an andere Zeitschriften festgestellt werden, muss der Autor den Gegenwert der Gutachterzahlung von drei Spezialisten zahlen. Sollte es Fassungen in Spanisch oder anderen Sprachen geben, müssen diese zur Prüfung ihres unveröffentlichten Charakters abgegeben werden.

2. Die Personen, die eine Arbeit zuschicken, müssen einen Brief beilegen, in dem sie um ein Gutachten bitten, um die Möglichkeit zu prüfen die Arbeit in der Zeitschrift zu veröffentlichen; sie müssen ebenfalls ihre Verpflichtung ausdrücken an die Stelle eines Fachgutachters zu treten, für den Fall, dass die Arbeit angenommen werden sollte. Es ist selbstverständlich, dass der Autor sich diesen Verlagsnormen unterwirft. In dem Brief müssen ebenfalls nachstehende Daten des Autors angegeben werden: Adresse, Telefonnummer (Festnetz und Mobiltelefon), e-Mail-Adresse.

3. Der Versand muss an folgende Adresse vorgenommen werden:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico
de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraiso

Teléfono: 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

Es kann ebenso eine Kopie an nachstehende e-Mail-Adresse geschickt werden:

letras-ivillab@cantv.net

4. Der Artikel muss folgende Information enthalten: a) Titel; b) Vollständiger Name des Autors; c) Curriculum (Institutionen, Lehrbereich, Forschungsbereich, Titel und Quelle der vorigen Veröffentlichungen (falls vorhanden)).

Es müssen folgende Angaben eingehalten werden: Schriftart "Times New Roman", Grösse 12, doppelter Zeilenabstand, Seiten nummeriert; Papier nur auf einer Seite gedruckt und Papiergrösse: Letter.

5. Die Arbeit muss den Titel und eine Zusammenfassung auf Spanisch und Englisch haben. Diese Zusammenfassung muss eine Seite oder zwischen 100 und 150

Wörter betragen und folgendes erläutern: Zweck, Theorie, Methodologie, Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Am Ende müssen drei Schlüsselwörter oder Beschreiber angegeben werden.

6. Die Arbeit muss auf Diskette und auf Papier (Original und 2 Kopien) eingereicht werden. Die Länge der Artikel muss zwischen 15 und 30 Seiten (zusätzliche 3 Seiten für die Bibliografie) betragen. Keines der Manuskripte darf weder Identifizierungsdaten noch -spuren beinhalten; es dürfen auch keine Widmungen oder Danksagungen erscheinen. Diese Aspekte können in der endgültigen Fassung, nach dem Gutachterverfahren, eingefügt werden.

7. Was die Struktur des Textes betrifft, so muss in der Einleitung der Zweck des Artikels angegeben werden. Im Hauptteil muss klar hervorgehoben werden welche Teile eigene Beiträge darstellen und welche anderen Forschern zukommen. Die Schlussfolgerungen dürfen nur von den in der Arbeit gehandhabten Argumenten abgeleitet werden.

8. Die Rezensionen stellen Darlegungen und kritische Kommentare über die neuesten wissenschaftlichen oder literarischen Texte dar, mit dem Zweck die interessierten Leser zu orientieren. Sie dürfen 6 Seiten nicht überschreiten.

9. Wenn ein Zitat eingeführt wird und dieses mehr als 40 Wörter hat, muss es in einem separaten Absatz, ohne Anführungszeichen, einfacher Zeilenabstand und mit einer beidseitigen Einrückung der Zeilen von 5 Anschlägen, aufgeführt werden. Im Falle von kürzeren Zitaten, werden diese im Text in Anführungszeichen angegeben. Die Quellenreferenzen

beinhalten den Namen des Autors, gefolgt von dem Veröffentlichungsdatum, den Buchstaben S. und die Seitenzahl in Klammern. Zum Beispiel: Hernández (1958, S. 20).

10. Die Liste der Referenzen wird am Ende des Textes aufgeführt, und zwar mit folgendem Untertitel in Fettschrift und links: Referenzen: Jedes Register wird einzeilig, eingerückt eingetragen. Es muss das System der APA verwendet werden. Siehe nachstehende Beispiele einiger Normen:

- Buch eines einzelnen Autors:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Buch mehrerer Autoren:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila
- In einem Buch eingefügtes Kapitel:
Hernández, C. (2000). *Morfología del verbo. La auxiliaridad*. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- In einer Zeitschrift eingefügtes Kapitel:
Cassany, D. (1999). *Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica*. *Letras*, (58), 21-53.
- Dissertation: Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la estructura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicaco, "Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Die Fussnoten, durchgehend nummeriert, gehören am Ende einer jeden Seite und nicht am Ende des Kapitels.

12. Das Gutachterverfahren sieht vor, dass drei Gutachter die Arbeit bewerten. Da sie verschiedenen Institutionen und Universitäten angehören, wird ein Zeitraum von vier Monaten vorgesehen, damit die Fachleute ihr Urteil abgeben. Sobald alle Beobachtungen eintreffen, erstellt die Koordination der Zeitschrift einen Bericht, den sie dem Autor zustellt; dieses kann nochmals einen Monat dauern. Nach Erhalt der Kommentare verfügt der Verfasser über 30 Tage, um die endgültige Fassung abzugeben, und zwar auf einer 3 1/2- Diskette, in einem mit Word for Windows kompatiblen

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

1. La Coordinación de la Revista LETRAS verificará que los trabajos recibidos se adecúen a las normas de publicación y áreas del conocimiento exigidas.
1. Los trabajos que cumplan con las normas de publicación y que se adapten a las áreas del conocimiento establecidas en LETRAS serán sometidos a la evaluación de tres (3) jueces especialistas, pertenecientes a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales.
2. Cada juez dispone de un lapso no mayor de treinta (30) días para consignar el informe de arbitraje. Sin embargo, por pertenecer los árbitros a diferentes instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales, el Consejo Editorial prevé un plazo de aproximadamente cuatro (4) meses para contar con todos los juicios y elaborar el informe respectivo.
2. Cada juez recibirá una comunicación de solicitud de arbitraje con un formato de *Informe* que contiene los siguientes aspectos:

Identificación del trabajo a evaluar y del árbitro:

- Título del trabajo
 - Área
 - Sub-área
 - Categoría: Artículo especializado __ Reseña: __ Creación __
 - Apellidos y Nombres del árbitro
 - Institución
3. Asimismo, este formulario establece las siguientes categorías de evaluación sobre las cuales el juez debe emitir opinión.

A) Aspectos relativos a la forma:

1. Estructura general
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones
 - Bibliografía
 - Otros

2. Actualización bibliográfica
3. Referencias y citas
4. Redacción
5. Coherencia del discurso
6. Otras (especificar)

B) Aspectos relativos al contenido:

- Metodología
 - Vigencia del tema y su planteamiento
 - Tratamiento y discusión
 - Rigurosidad
 - Confrontación de ideas y/o resultados
 - Discusión de resultados (si procede)
 - Otros (especifique)
4. Además de los aspectos anteriores, los jueces deberán considerar la adecuación del artículo a las normas de publicación de la revista LETRAS, publicadas al final de cada número.
 5. Los árbitros pueden completar esta información con observaciones que sustenten los juicios emitidos y añadir cualquier otro aspecto que consideren relevante en el trabajo evaluado.
 6. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
 - Sugiere su publicación
 - No sugiere su publicación
 7. Los árbitros deben especificar los argumentos (referidos a la forma y/o fondo) que justifiquen cualquiera haya sido la decisión señalada en el aparte anterior.
 8. La Coordinación de la Revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.
 9. La Coordinación de la Revista LETRAS se reserva el derecho a realizar las correcciones pertinentes una vez que el artículo sea aceptado para su publicación.

GUIDE FOR REFEREES

1. The Coordination of LETRAS will verify that the works submitted fulfill the required norms and areas of knowledge.
2. The works that fulfill these norms will be submitted for the evaluation of three (3) specialist referees from various institutions and national and international universities.
3. Each referee will have a period of time of not more than one month for the presentation of his/her refereeing report. However, as referees are from different national and international universities, the editorial committee has planned a period of four months to gather all the judgments and produce the final report.
4. Each referee will receive a written request together with a report format containing the following aspects:

Identification of the work to be evaluated and of the referee:

- Work title.
 - Area.
 - Sub-area
 - Category: Specialized article ____; Review: ____ Creation: ____
 - Referee's last name and name.
 - Institution
5. Also, this format includes the following categories upon which the referee must give his/her opinion:
 - A) Aspects related to form:
 1. General Structure:
 - Introduction.
 - Development.
 - Conclusion
 - Bibliography.
 - Others
 2. Bibliographic updating.
 3. References and quotations.
 4. Wording.

5. Discourse coherence.
6. Others (specify)

B) Aspects related to content:

- Methodology.
 - Theme relevance and its statement.
 - Treatment and discussion.
 - Thoroughness
 - Ideas and/or results confrontation.
 - Discussion of results (if applicable)
 - Others (specify)
6. Besides, the above aspects, referees should consider the adequacy of the work to the instructions for contributors of LETRAS published at the end of each number.
 7. The referees can complete this information with observations that support their judgments, and add any other aspect considered relevant in the evaluation of the work.
 8. The evaluation results will be expressed through the following parameters:
 - Referee suggests publication.
 - Referee does not suggest publication
 9. The referee must specify those arguments (form or content) that justify any of the above decisions.
 10. The committee of LETRAS will submit again those works that require major changes.
 11. The Coordination of LETRAS reserves the right to make pertinent corrections once the work has been admitted for publication.

RÈGLEMENT POUR LES ARBITRES

1. La Coordination de la revue LETRAS vérifiera que les travaux reçus s'adaptent au règlement de publication et aux domaines établis.
2. Les travaux respectant les règles et s'adaptant aux domaines établis chez LETRAS seront évalués par trois experts appartenants à différentes institutions et universités nationales et internationales.
3. On accorde à chaque juré un délai de trente (30) jours maximum pour rendre le compte rendu de l'arbitrage. Cependant, comme les arbitres proviennent de différents établissements d'Éducation Supérieure nationaux et internationaux, le Conseil Éditorial prévoit un délai de quatre (4) mois environ pour recueillir tous les jugements et élaborer le compte rendu correspondant.
4. Chaque juré recevra une correspondance de demande d'arbitrage sous format de *Compte rendu* contenant les aspects ci-dessous :
 - Titre du travail
 - Domaine
 - Sous domaine
 - Catégorie: Article spécialisé ____ Notice ____ Création ____
 - Noms et prénoms de l'arbitre
 - D'autres.
5. De la même façon, ce formulaire établit les catégories d'évaluation sur lesquelles le juré doit émettre son opinion.
 - A. Aspects concernant la forme :
 1. Structure générale
 - Introduction
 - Développement
 - Conclusions
 - Bibliographie
 - Autres
 2. Actualisation bibliographique
 3. Références et citation
 4. Rédaction
 5. Cohérence du discours
 6. Autres (spécifier)

- B. Aspects concernant le contenu
- Méthodologie
 - Exposé du thème et sa pertinence chronologique
 - Traitement et discussion
 - Rigueur
 - Confrontation d'idées et / ou résultats
 - Discussion de résultats (Si possible)
 - Autres (indiquez)
6. En plus des aspects ci-dessous, les jurés devront considérer le règlement de publication de la revue LETRAS publié à la fin de chaque numéro.
7. Les jurés peuvent compléter cette information avec des observations soutenant les jugements émis et ajouter d'autres aspects qu'ils considèrent importants dans le travail évalué.
8. Les résultats de l'évaluation se présentent sous les paramètres ci-dessous :
- On suggère sa publication
 - On ne suggère pas sa publication
9. Quelque soit la décision prise (voir le paragraphe précédent), les arbitres devront spécifier leurs arguments concernant la forme et le contenu.
10. Lorsque l'article requerra des modifications majeures, la Coordination de la revue LETRAS demandera aux arbitres de le réviser encore une fois.
11. La Coordination de la revue LETRAS se réservera le droit de réaliser les corrections pertinentes une fois que l'article sera accepté pour être publié.

NORME PER I GIUDICI

1. La Coordinazione della Rivista LETRAS verificherà che gli articoli ricevuti rispettino le norme per la pubblicazione e siano congruenti con le aree della conoscenza richieste.
2. Gli articoli che rispettino le norme per la pubblicazione e le aree della conoscenza stabilite in LETRAS saranno valutati da tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.
3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di trenta (30) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poiché i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di quattro (4) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elaborare la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:

Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:

- Titolo dell'articolo
- Area
- Sotto-area
- Categoria: Articolo specializzato _____
- Recensione _____ Creazione _____
- Cognome e Nome del giudice
- Istituzione

5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:

5.1. Aspetti formali:

5.1.1. Struttura generale

- Introduzione
- Sviluppo
- Conclusioni
- Bibliografia
- Altri

5.1.2. Aggiornamento bibliografico

5.1.3. Riferimenti e citazioni

- 5.1.4. Redazione
- 5.1.5. Coerenza del discorso
- 5.1.6. Altre (specificare)
- 5.2. Aspetti del contenuto
 - 5.2.1. Metodologia
 - 5.2.2. La validità del argomento e della sua impostazione
 - 5.2.3. Il trattamento e il dibattito
 - 5.2.4. Rigorosità
 - 5.2.5. Il confronto delle idee e/o dei risultati
 - 5.2.6. Discussione dei risultati (se è ammissibile)
 - 5.2.7. Altri (specificare)
- 6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.
- 7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.
- 8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:
 - 8.1. Suggestisce la sua pubblicazione
 - 8.2. Non suggerisce la sua pubblicazione
- 9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.
- 10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
- 11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni *ad hoc*, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos à avaliação de três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a trinta (30) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente quatro (4) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de *Relatório* que contém os seguintes campos:

Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:

- Título do trabalho
- Área
- Sub-área
- Categoria: Artigo especializado___Recensão___Criação___
- Últimos e primeiros nomes do consultor
- Instituição

5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:

A) Aspectos relativos à forma:

1. Estrutura geral
 - Introdução
 - Desenvolvimento
 - Conclusões
 - Bibliografia

- Outros
- 2. Actualização bibliográfica
- 3. Referências bibliográficas e citações
- 4. Redacção
- 5. Coerência do discurso
- 6. Outras (especificar)
- A) Aspectos relativos ao conteúdo:
 - Metodologia
 - Vigência do tema e sua problematização
 - Tratamento e discussão
 - Rigor
 - Confrontação de ideias e/ou resultados
 - Discussão de resultados (se for o caso)
 - Outros (especifique)
- 6. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo às normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
- 7. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avaliado.
- 8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
 - Sugere a sua publicação
 - Não sugere a sua publicação
- 9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
- 10.A Coordenação da Revista LETRAS submeterá novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
- 11.A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correcções pertinentes uma vez que o artigo seja acei.

VORSCHRIFTEN FÜR DIE GUTACHTER

1. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS wird überprüfen, dass sich die erhaltenen Arbeiten den geforderten Veröffentlichungsbestimmungen und Kenntniss-bereichen anpassen.
2. Die Arbeiten, die die Veröffentlichungsbestimmungen erfüllen und sich den in LETRAS festgelegten Kenntnissbereichen anpassen, werden zur Bewertung drei (3) Fachrichtern vorgelegt, die verschiedenen Institutionen und nationalen und internationalen Universitäten angehören.
3. Jeder Gutachter verfügt über einen Zeitraum von höchstens 30 Tagen, um den Gutachterbericht zu hinterlegen. Da jedoch die Gutachter verschiedenen nationalen und internationalen Hochschulinstitutionen angehören, sieht der Verlagsausschuss eine Frist von ca. vier (4) Monaten vor, um alle Beurteilungen zu erhalten und den entsprechenden Bericht zu erstellen.
4. Jeder Gutachter wird einen Gutachterantrag, zusammen mit einen Berichtsformat, erhalten, der nachstehende Punkte beinhaltet:

Identifizierung der zu bewertenden Arbeit und des Gutachters:
 - Titel der Arbeit
 - Bereich
 - Unterbereich
 - Kategorie: Fachartikel _____ Rezension _____ Schöpfung _____
 - Name und Vorname des Gutachters
 - Institution
5. Dieses Formular setzt nachstehende Bewertungskategorien fest, über die der Gutachter Stellung nehmen muss:

A) Formaspekte:

1. Allgemeine Struktur

- Einleitung
- Hauptteil
- Schluss
- Bibliografie
- Sonstiges

2. Aktualisierung der Bibliographie
3. Referenzen und Zitate
4. Abfassung
5. Kohärenz des Diskurses
6. Sonstige (bitte erläutern)
- B) Inhaltsaspekte
 - Methodologie
 - Geltung des Themas und Fragestellung
 - Bearbeitung und Erörterung
 - Genauigkeit
 - Gegenüberstellung der Ideen und/oder Ergebnisse
 - Diskussion der Ergebnisse (falls angebracht)
 - Sonstiges (bitte erläutern)

6. Neben den oben angegebenen Aspekten, müssen die Gutachter die Anpassung des Artikels an die Veröffentlichungsbestimmungen der Zeitschrift LETRAS berücksichtigen, welche am Ende einer jeden Ausgabe veröffentlicht werden.

7. Die Gutachter können diese Information mit Bemerkungen, die die abgegebenen Urteile unterstützen, vervollständigen, und jeglichen anderen für sie in der bewerteten Arbeit relevanten Aspekt hinzufügen.

8. Die Bewertungsergebnisse werden nach folgenden Parametern ausgedrückt:

- Veröffentlichung wird vorgeschlagen
- Veröffentlichung wird nicht vorgeschlagen

9. Die Gutachter müssen die Argumente (hinsichtlich der Form und/oder des Inhaltes) angeben, die ihre oben angegebene Entscheidung rechtfertigen.

10. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS wird den Artikel, der grössere Veränderungen benötigt, nochmals den entsprechenden Schiedsrichtern zur Erwägung vorlegen.

11. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS behält sich das Recht vor, nach Annahme des Artikels für die Veröffentlichung, die nötigen Korrekturen vorzunehmen.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES
LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS “ANDRÉS BELLO”**

**Esta revista se terminó de imprimir en los talleres de
Litografía Metrotip en Caracas en el mes de octubre de 2007
El tiraje fue de 500 ejemplares**