

78

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. 51, N° 78
2009

ISSN: 0459-1283

Depósito legal: pp. 195202DF47



LETRAS (1958-2009)
51 Años

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	Elizabeth Sosa
Subdirector de Extensión	Hernán Hernández
Secretario	Juan Acosta Bool
Coordinador General de Investigación	Belkys Guzmán

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: Rita Jáimez
Área de Literatura: Álvaro Martín Navarro
Área Pedagogía de la Lengua y la Literatura: Norma González de Zambrano

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia: Dulce Santamaría
Sección de Extensión: José Rafael Simón
Sección de Promoción y Difusión: Angélica Silva

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, 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, Ana Vivas, Freddy Monasterios, Héctor León, Alejandro Useche, Ligia Yanira Yánez.

Personal de secretaría: Carmen Rojas
Benita Canache

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.
- Letras tiene por objetivos fundamentales:
 1. Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
 2. Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
 3. Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
 4. Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

INDEXADA Y REGISTRADA en: CLASE (http://132.248.9.1:8991/F/9CC53H7QGY2V52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH5I6R302617?func=file&file_name=base-info); Cleaninghouse on Languages and Linguistics (http://www.csa.com/e_products/databases-collections.php); Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es>); ERIC (<http://bib.unne.edu.ar/index.html>); LATINDEX (<http://www.latindex.org>); IRESIE (<http://iisue.unam.mx/irasie>), el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del FONACIT (1999000210), Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT (<http://www.revencyt.ula.ve>) y SCIELO (<http://www.scielo.org.ve>).

- **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.
- © **Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”** 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 (FON-DEIN) de la UPEL
- Edición: tres números al año.
- PVP: 0,50 U.T.
- 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 - letras.ivillab@gmail.com

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Impreso en Venezuela por: Litografía Metrotip.
e-mail: metrotip@cantv.net / Telf.: (0212) 261.9366

Arte Final: Profa. Thays Adrián
T.S.U. Carmen Rojas
T.S.U. Benita Canache

LETRAS , Vol. 51, N° 80

(ISSN 049-1283)

(Depósito legal: pp.195202DF47)

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

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

Correspondencia y canje: Carmen Rojas (letras-ivillab@cantv.net)
Benita Canache

Consejo de redacción: César Villegas y Anneris de Pérez.

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 Nélide Pérez (USB), Francisco Freitas (ULA), Juan Pascual Gay (Univ. Aut. del Edo. de Morelos – México), Gloria Balcarcel (Univ. de Bucaramanga – Colombia), Cleide Emilia Faye Pedrosa (Univ. Federal de Sergype-Brasil), Angélica Tornero (Univ. Aut. del Edo. de Morelos – México).

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)

TABLA DE CONTENIDO

Una caracterización del género informe escrito por estudiantes universitarios	17
Mónica Tapia Ladino /Gina Burdiles Fernández	
El humor en la comunicación cotidiana o cómo defendernos de la adversidad	51
Luis Barrera Linares	
El aspecto con verbos de cambio de estado en español	85
Masiel Matera /Raimundo Medina	
“Contracuerpo”: reescritura de “La mano junto al muro” y “Arco secreto”	129
Rosaura Sánchez Vegas	
Claves de urbanización y cambio discursivo en la novela y ensayo venezolano (1960-1980)	155
Arturo Almandoz	
Ednodio Quintero: del microcuento a la novela en miniatura	183
Carlos Pacheco	
Tiempo y memoria. Representaciones de / desde lo femenino en una novela de Ana Pizarro	219
Rosmar Brito	
Intercambios comunicativos en la afasia y en la demencia: un estudio comparativo del uso de las reparaciones conversacionales	249
Beatriz Valles González	
Hacia una caracterización del componente experiencial en el discurso narrativo dirigido a niños	275
Élida León	

El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en Educación Superior	309
Anneris Pérez de Pérez	
La voz femenina como testimonio de su espacio y de su tiempo a propósito de Doña Inés contra el olvido y Malena de cinco mundo	357
Indira José Zambrano Centeno	
Reseñas:	
* Cola de lagartija	375
Claudia Cavallín Calanche	
* Nocturno de Chile	378
José Rafael Simón	
Autores	382
Índices previos Vol. 50 (76 -77)	389
Normas para la publicación	392
Normas para los árbitros	418

TABLE OF CONTENT

A characterization of the report genre written by university students	17
Mónica Tapia Ladino /Gina Burdiles Fernández	
Humor in everyday communication or how to defend ourselves from adversity	51
Luis Barrera Linares	
Aspect with verbs of change of state in venezuelan spanish	85
Masiel Matera /Raimundo Medina	
“Contracuerpo” (counterbody) : re-writing of “La mano junto al muro” (the hand by the wall) y “Arco secreto” (secret arch)....	129
Rosaura Sánchez Vegas	
Clues of urbanization and discursive change in the venezuelan novel and essay (1960 – 1980)	155
Arturo Almandoz	
Ednodio Quintero: from the micro-short story to the miniature novel	183
Carlos Pacheco	
Time and memory. Representations of/from the feminine in a novel of Ana Pizarro	219
Rosmar Brito	
Communicative exchanges in aphasia and dementia: a comparative study of the use of conversational repairs	249
Beatriz Valles González	
Towards characterization of the experiential component in narrative addressed to children.....	275
Élida León	

Development of critical reading: a way towards media literacy
in higher education 309
Anneris Pérez de Pérez

The feminine voice as testimony its time and its space on
purpose of Doña Inés contra el olvido y Malena de cinco
mundos 357
Indira José Zambrano Centeno

Reviews:

* Cola de lagartija 375
Claudia Cavallín Calanche

* Nocturno de Chile 378
José Rafael Simón

Authors 382

Previous contents Vol. 50 (76-77) 389

Guidelines for contributors 397

Guide for referees 421

INDEX

Une caractérisation du genre rapport écrit par des étudiants ... Mónica Tapia Ladino /Gina Burdiles Fernández	17
L'humour dans la communication quotidienne ou comment nous défendre de l'adversité Luis Barrera Linares	51
L'aspect avec des verbes de changement d'état en espagnol... Masiel Matera /Raimundo Medina	85
"Contracuerpo" (Contrecorps): Réécriture de "La Mano Junto al Muro" (La Main Auprès du Mur) Et "Arco Secreto" (Arc Secret) Rosaura Sánchez Vegas	129
Cles d'urbanisation et de changement discursif dans le roman et l'essai vénézuéliens. (1960 – 1980) Arturo Almandoz	155
Ednodio Quintero: Du micro récit au roman en miniature Carlos Pacheco	183
Temps et mémoire. Représentations du – depuis [le] féminin dans un roman d'Ana Pizarro Rosmar Brito	219
Échanges communicatifs dans l'aphasie et dans la démence : une étude comparative de l'usage des réparations conversationnelles Beatriz Valles González	249
Vers une caractérisation du composant expérientiel dans le discours narratif adressé aux enfants Élida León	275

Le développement de la lecture critique: une voie vers l’alphabétisation médiatique dans l’éducation supérieure	309
Anneris Pérez de Pérez	

La voix féminine comme témoignage de son espace Et de son temps a propos de « Doña Inés contra el olvido » (Doña Inés contre l’oubli) et « Malena de cinco mundos » (Malena de cinq mondes)	357
Indira José Zambrano Centeno	

Notice bibliographique :

* Cola de lagartija	375
Claudia Cavallín Calanche	
* Nocturno de Chile	378
José Rafael Simón	
Auteurs	382
Index préalable Vol. 50 (76-77)	389
Reglement pour publier dans la revue “Letras”	402
Règlement pour les arbitres	422

CONTENUTI

Una caratterizzazione del genere della relazione scritta da studenti universitari	17
María Tapia Ladino / Gina Burdiles Fernández	
L'umore nella comunicazione quotidiana o come difenderci dall' avversità	51
Luis Barrera Linares	
L'aspetto con i verbi di cambiamento dello stato in spagnolo...	85
Masiel Matera / Raimundo Medina	
Contracuerpo": riscrittura de "La mano junto al muro" e "Arco secreto"	129
Rosaura Sánchez Vegas	
Chiavi della civiltà e del cambio discorsivo nel romanzo e nel saggio venezuelano, (1960-1980)	155
Arturo Almandoz	
Ednodio Quintero: dal micro racconto al romanzo in miniatura	183
Carlos Pacheco	
Tempo e memoria. Rappresentazioni del / dal femminile in un romanzo di Ana Pizarro	219
Rosmar Brito	
Intercambi comunicativi nell'afasia e nella demenza: uno studio comparativo dell'uso delle riparazioni conversazionali	249
Beatriz Valles González	
Verso una caratterizzazione del componente offerto dall' esperienza nel discorso narrativo indirizzato ai bambini	275
Élida León	

Lo sviluppo della lettura critica: un indirizzo verso
l'alfabetizzazione mediatica nell'educazione universitaria 309
Anneris de Pérez

La voce femminile come testimonianza del suo spazio e del
suo tempo a proposito di Doña Inés contra el olvido y Malena
de cinco mundos 357
Indira José Zambrano

Recensión:

* Cola de lagartija 375
Claudia Cavallín Calanche

* Nocturno de Chile 378
José Rafael Simón

Indici dei numeri precedente Vol. 50 (76-77) 389

Norme per la pubblicazione 408

Norme per i giudici 425

ÍNDICE

Uma caracterização do género relatório escrito por estudantes universitários.....	17
Mónica Tapia Ladino / Gina Burdiles Fernández	
O humor na comunicação quotidiana ou como defender-nos da adversidade	51
Luis Barrera Linares	
O aspecto com verbos de mudança de estado en espanhol	85
Masiel Matera / Raimundo Medina	
“Contracuerpo”: reescrita de “La mano junto al muro” e de “Arco secreto”.....	129
Rosaura Sánchez Vegas	
Elementos-chave de urbanização e alteração discursiva no romance e no ensaio venezuelanos, (1960-1980)	155
Arturo Almandoz	
Ednodio Quintero: do microconto ao romance em miniatura	183
Carlos Pacheco	
Tempo e memória – representações (a partir) do feminino num romance de Ana Pizarro	219
Rosmar Brito	
Intercâmbios comunicativos na afasia e na demência: um estudo comparativo do uso das correcções conversacionais	249
Beatriz Valles González	
Para uma caracterização da componente experiencial no discurso narrativo dirigido a criança	275
Èlida Leòn	

O desenvolvimento da leitura crítica: uma via em direção à alfabetização mediática na educação superior 309
Anneris de Pérez

A voz feminina como testemunho do seu espaço e do seu tempo a propósito de Doña Inés contra el olvido y Malena de cinco mundo 357
Indira José Zambrano

Recensão crítica:

* Cola de lagartija 375
Claudia Cavallín Calanche

* Nocturno de Chile 378
José Rafael Simón

Autores 382

Índices de números prévios Vol. 50 (76-77) 389

Normas de publicação 413

Normas para consultores 427

UNA CARACTERIZACIÓN DEL GÉNERO INFORME ESCRITO POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Mónica Tapia-Ladino
mtapia@ucsc.cl

Gina Burdiles Fernández
gburdiles@ucsc.cl.

(Universidad Católica de la Santísima Concepción – Chile)

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una caracterización textual-discursiva del género “informe” en dos ámbitos universitarios. Para ello, se revisaron 208 informes escritos por estudiantes universitarios de cuatro carreras. El análisis fue cualitativo y consistió en identificar la superestructura, distinguir los formatos e identificar los tipos de informes en diferentes disciplinas. Distinguimos y describimos seis tipos de informe que se utilizan para diversos fines: aprender contenidos, informar conocimiento y enfrentar al estudiante a situaciones simuladas de la profesión.

Palabras clave: escritura académica, discurso académico, género informe, alfabetización académica, educación superior

Recepción: 09-10-2008
definitiva: 02-03-2009

Evaluación: 05-02-2009

Recepción de la versión

A CHARACTERIZATION OF THE REPORT GENRE WRITTEN BY UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The aim of this article is to present a textual-discursive characterization of the “report” as genre in two university contexts. To do so, 208 reports written by university students of four majors were reviewed. The analysis was qualitative and it consisted of identifying the superstructure, distinguishing the forms and identifying the types of reports in the different disciplines. We distinguished and described six types of report used for different purposes: content learning, knowledge reporting and facing the students to simulated situations of their professions.

Key words: academic writing, academic discourse, report genre, academic alphabetization, higher education.

UNE CARACTÉRISATION DU GENRE RAPPORT ECRIT PAR DES ÉTUDIANTS

Résumé

Le but de cet article est de présenter une caractérisation textuelle – discursive du genre « rapport » dans deux domaines universitaires. Pour ce faire, on a analysé 208 rapports écrits par des étudiants de quatre cursus. L’analyse a été qualitative et a consisté à relever la superstructure, à distinguer les formats et à identifier les types de rapport dans les différentes disciplines. On a distingué et décrit six types de rapports s’utilisant dans des buts différents : apprendre des contenus, informer des connaissances, mettre l’étudiant face à des situations simulées de la profession.

Mots clés : écriture académique, discours académique, genre rapport, alphabétisation académique, éducation supérieure.

UNA CARATTERIZZAZIONE DEL GENERE DELLA RELAZIONE SCRITTA DA STUDENTI UNVERSITARI

Riassunto

Lo scopo di quest'articolo è di mostrare una caratterizzazione testuale - discorsiva del genere della relazione scritta in due ambiti universitari. Sono stati riesaminati 208 relazioni scritte dagli studenti universitari di quattro corsi di laurea. L'analisi qualitativo è consistito nell'identificare la superstruttura, distinguere i formati e identificare i tipi di relazione nelle diverse facoltà. Abbiamo distinto e descritto sei tipi di relazioni utilizzati per scopi diversi: imparare i contenuti, informare delle conoscenze e collocare lo studente in simulazioni professionistiche.

Parole chiavi: Scrittura accademica. Discorso accademico. Genere della relazione scritta. Alfabetizzazione accademica. Educazione superiore.

UMA CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO RELATÓRIO ESCRITO POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Resumo

O objectivo deste artigo é apresentar uma caracterização textual-discursiva do género "relatório" em dois contextos universitários. Para tal, analisaram-se 208 relatórios escritos por estudantes universitários de quatro licenciaturas diferentes. A análise foi qualitativa e consistiu em identificar a superestrutura, distinguir os formatos e identificar os tipos de relatório em diferentes disciplinas. Distinguímos e descrevemos seis tipos de relatório que se utilizam para fins diversos: aprender conteúdos, informar conhecimento e confrontar o estudante com situações simuladas da profissão.

Palavras-chave: escrita académica, discurso académico, género relatório, alfabetização académica, educação superior

UNA CARACTERIZACIÓN DEL GÉNERO INFORME ESCRITO POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Mónica Tapia-Ladino - Gina Burdiles Fernández

1. Introducción

Para todos los miembros de la comunidad académica universitaria, la escritura es una actividad insoslayable, pues es necesaria para alcanzar diversos objetivos involucrados en la realización de actividades de distinto tipo. Precisamente, una de las exigencias que debe enfrentar un estudiante cuando ingresa a la universidad es utilizar adecuadamente el discurso académico escrito, lo que requiere el conocimiento de variados géneros discursivos. Las tareas de escritura juegan un rol determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje de una carrera universitaria, tal es así que ellas son actividades pedagógicas de gran frecuencia que son utilizadas especialmente con funciones evaluativas.

Sin embargo, investigaciones desarrolladas en el ámbito universitario (Rinaudo, 1995; Atienza y López, 1997; Castellani, 1998; Casco, 2000; Carlino 2003, 2005a, 2005b) revelan que, en particular, los jóvenes demuestran tener dificultades para realizar las operaciones cognitivas y discursivas implicadas en la comprensión y producción de textos de circulación académica. Tales dificultades se pueden explicar al comprender que el ingreso a la universidad es también un proceso de acomodación a una nueva cultura. Esta etapa, a la que se ha llamado proceso de “afiliación” institucional e intelectual de los estudiantes (Coulon, 1995; 1997), consiste en la reasignación de sentidos, por parte del estudiante, tanto a los nuevos elementos que conoce como a las nuevas actividades universitarias que deberá enfrentar.

Una manera de avanzar en el desarrollo de habilidades de escritura en este nivel es conocer cómo son los escritos que elaboran

los estudiantes en este contexto; esto es, identificar y caracterizar los tipos de textos más frecuentes que se exigen a los alumnos universitarios. Esta información nos permitiría, por un lado, conocer la variación de los escritos más habituales, y, por otro, aproximarnos a las características de los textos en cada disciplina. A más largo plazo, contar con estos insumos reales para apoyar el desarrollo de habilidades para la enseñanza de la escritura, permitiría colaborar en la implementación de prácticas pedagógicas más inclusivas.

Con esta perspectiva, el presente trabajo da cuenta de un estudio descriptivo que se propuso indagar las propiedades lingüísticas más relevantes de un grupo de escritos recogidos del quehacer académico de diversas áreas disciplinares. Específicamente, el objetivo de este artículo es presentar una caracterización textual-discursiva del género “informe” mediante la descripción de rasgos superestructurales, de formato y considerando la finalidad perseguida por los escritos. El análisis se realiza a un corpus real de textos elaborados por estudiantes universitarios al interior de cuatro carreras de una universidad chilena.

2. Fundamentación teórica

2.1. Los procesos de alfabetización y afiliación académica

Diversos autores (Carlino, 2005a, 2005b; Graff, 2002; Waterman-Roberts, 1998) señalan que el ingreso a los estudios superiores enfrenta al estudiante a nuevas culturas que exigen modos propios y particulares de leer y escribir sus textos. Es decir, el ámbito universitario es un escenario donde los estudiantes tienen la oportunidad de vivenciar la escritura y la lectura de una manera muy diferente a como lo venían haciendo en el ámbito escolar. En la línea de Tolchinsky y Simó (2001), Carlino (2005b) afirma que lo que el estudiante experimenta en la universidad es un proceso de

alfabetización académica, pues, en este nivel el estudiante debe hacerse cargo del

(...) conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. (El concepto de Alfabetización) apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino 2005b: 13-14).

El concepto de alfabetización académica resulta iluminador para nuestros propósitos, pues revela la dimensión sociocultural de los procesos de lectura y escritura y, en consecuencia, permite interpretar el fenómeno más allá de lo cognitivo. En el ámbito hispánico, Cassany (2005) prefiere utilizar el término “literacidad” que es la versión castellanizada del término “literacy”. Según el autor, con este concepto se centra el foco en la adquisición de discursos desde una perspectiva múltiple y compleja que considera variables externas al sujeto lector - escritor. De este modo, Cassany (2005) entiende por literacidad

los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ella, etc. (p.1).

Esta manera de entender los procesos de lectura y escritura resulta en una concepción pluralista que es compartida por autores como Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis (2005) quienes concuerdan con que el concepto “literacy” ha adquirido un sentido más amplio para referirse a las convenciones que el estudiante tiene que adoptar para incorporarse al sistema educativo.

Las convenciones que caracterizan las dinámicas comunicativas al interior del mundo universitario frecuentemente son tácitas. Así lo señala Perinat (2004) al afirmar que son implícitas las pautas – generales y particulares – que afectan a todos los intercambios comunicativos universitarios. A su juicio, se aprenden con la socialización, constituyen parte del conocimiento social y se relacionan con la pragmática del lenguaje. De este modo, una manera de facilitar al estudiante el acceso a los discursos dentro de la universidad es enseñar explícitamente las prácticas comunicativas que subyacen a ellas. Para hacerlo, es necesario conocer y describir dichas prácticas.

Desde la perspectiva de los procesos de alfabetización o afiliación, podemos entender que los estudiantes, durante su formación universitaria, deberán leer y escribir textos que pertenecen a tradiciones desconocidas para ellos y que las condiciones de producción de estos textos de circulación universitaria están asociadas a las prácticas y tradiciones de comunidades discursivas específicas. Visto así, los estudiantes universitarios requieren ser preparados o alertados para entender que las dificultades que ellos enfrentan a la hora de cursar sus estudios no se deben solo a la

complejidad que imponen las nuevas materias, sino también a las particularidades del discurso en que ellas se vehiculan.

La noción de “comunidades discursivas” resulta explicativa para comprender el lugar que tiene y las dificultades que impone la escritura de textos académicos. Al describir las comunidades discursivas, Swales (1990) y Bathia (1998, 2004) señalan que se trata de agrupaciones de hablantes que se organizan en comunidades dentro de las cuales realizan prácticas sociales y discursivas. El conocimiento compartido de dichos grupos se expresaría mediante un discurso experto. Uno de los discursos expertos más estudiados en nuestro país, es el discurso especializado que se ha definido como

conjunto de textos que se distinguen y se agrupan en torno a temáticas específicas no cotidianas, en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y la tecnología); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial y circulan situaciones particulares; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple (Parodi, 2005: 26).

El discurso académico, por su parte, se ha identificado como un tipo de discurso especializado. Acosta (2006) ha señalado que el discurso académico estaría conformado por textos orales o escritos que permiten el intercambio de comunicación e información dentro del ámbito académico. Para Bathia (2004), este modo particular de expresar las dinámicas propias del conocimiento de la comunidad quedaría expresado en el espacio textual en formas de discursos y,

en definitiva, en géneros propios. En esta dinámica, el hablante que quiere ser parte de la comunidad y transformarse en sujeto experto, no solo debe conocer las prácticas de la comunidad, sino también, necesita apropiarse de los modos particulares de comunicación, es decir, los géneros discursivos. Desde esta visión, los estudiantes universitarios requieren conocer estas prácticas para adoptarlas progresivamente, porque hacerlo daría más garantías de éxito en su quehacer. Uno de los conocimientos más relevantes por su alto uso y su impacto evaluativo es el relacionado con los géneros discursivos que manejan las comunidades universitarias.

2.2. Los géneros discursivos

Originalmente, Bajtin (1982) definió los géneros como la institucionalización de actividades verbales que comparten todas aquellas personas que participan en determinados tipos de intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua. Los géneros son consecuencia, entonces, de la acción que se lleva a cabo con la palabra en respuesta a contextos sociales recurrentes. Según Bathia (2004), los géneros se refieren al lenguaje que se usa en situaciones comunicativas convencionalizadas con el fin de expresar objetivos comunicativos de una disciplina o de una institución social, la que le da formas estables y restringidas tanto a los recursos lingüísticos como a los discursivos (cf. p. 23). Por su parte, Swales (1990) describe el género discursivo como un evento comunicativo reconocible caracterizado por un conjunto de propósitos comunicativos, identificados y comprendidos por los miembros de una comunidad académica o profesional en la que ocurre regularmente. Las definiciones tienen en común el hecho de que la noción de *género discursivo* considera dimensiones sociales y lingüísticas altamente convencionalizadas en las que se

llevan a cabo situaciones comunicativas para alcanzar fines muy específicos.

En el ámbito académico, se ha reconocido que los tipos de textos que se producen en las diversas áreas disciplinares, presentan formas discursivas propias. La intercomprensión de los escritos es alta para quienes pertenecen a dicha tradición; sin embargo, para el *afuerino* o el estudiante que comienza a asomarse a ese campo, los textos resultan difíciles de comprender y aún más difíciles de producir. Una rama del movimiento de Writing Across the Curriculum (WAC) se ha dedicado específicamente a la descripción y el estudio de la escritura en las disciplinas. Este movimiento se dedica tanto a comprender cómo es la escritura en diferentes áreas disciplinares como a analizar reformas del currículo para ofrecer instrucción sobre escritura en las disciplinas y para diseñar programas para tales propósitos. Sobre ello, Bazerman *et al.* (2005) señalan que el Movimiento de Escritura en las Disciplinas (WAD) propone conocer a cabalidad el área disciplinar. De hecho, plantean que con el fin de conocer y apoyar inteligentemente la escritura a través del currículum es necesario conocer qué tipos de escritura efectivamente realizan los profesionales de las disciplinas, cómo lo hacen y qué aspectos de la escritura son más valorados por dicha comunidad (cf. p. 10).

Sin embargo, en el ámbito universitario chileno es idea recurrente aceptar que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura son procesos separados e independientes de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina. Esto quiere decir que son competencias que debieron haber sido adquiridas en otro momento, generalmente en un curso de nivelación al inicio de la carrera. Esta realidad permite a Russell (1990) señalar que de este hecho surge la queja de los profesores sobre la escritura de los

estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza (cf. pp. 53-55). Incluso muchas de las deficiencias identificadas en los estudiantes universitarios de primeros años son atribuidas a un bajo desarrollo de competencias durante la Enseñanza Media. Se asume, por lo tanto, la idea de que las habilidades de lectura y escritura son generalizables, ya que una vez que se han aprendido, ellas debieran ser transferibles sin dificultades a contextos comunicativos de diversa índole.

El supuesto que proponemos adoptar en este artículo es que las habilidades de lectura y escritura desarrolladas en la Enseñanza Básica y Media responden a los requerimientos de dichas comunidades. Sin embargo, las exigencias que impone el mundo académico universitario son diferentes y, por tanto, es en la universidad donde el estudiante tiene que aprender a leer y escribir textos de dicha comunidad. En definitiva, son las universidades las que deben promover el desarrollo de tales capacidades si quieren aumentar su productividad académica.

2.3. La escritura en la Educación Superior

En los últimos 50 años, se ha observado una evolución en los enfoques desde los cuales se ha estudiado la escritura. Al respecto, Camps (2003) señala que en la primera mitad del siglo pasado los estudios sobre enseñanza-aprendizaje de la escritura se centraron en el análisis del texto en sí mismo. Posteriormente, el interés de la investigación se orientó hacia las operaciones cognitivas realizadas durante el proceso redaccional (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; Cassany, Luna y Sanz, 2000). Pronto, adquirió relevancia la consideración del contexto o situación de escritura, tanto la situación inmediata como los aspectos sociales y culturales en los que la comunicación escrita

tiene lugar. Actualmente, la enseñanza y el aprendizaje consideran la escritura como una actividad humana orientada a una finalidad social, basada en el diálogo permanente –físico o intertextual- que responde a formas específicas de usar el lenguaje. A estas formas específicas y reconocibles por una comunidad particular, se les ha llamado Géneros Discursivos (Camps, 2003).

Actualmente, la teoría de los géneros discursivos (Bajtin, 1982; Swales, 1990; Bathia, 1998, 2004; Charaudeau, 2004; Rastier, 2005) y los enfoques sobre alfabetización académica (Bazerman *et al.* 2005; Carlino, 2005a, 2005b; Cassany, 2005) favorecen la implementación de metodologías en nuestro ámbito, pues para estas perspectivas de estudio los hablantes constantemente requieren dominar géneros discursivos nuevos. Así entonces, el aprendizaje de la lectura y de la escritura se asume como un proceso dinámico que no concluye en un momento determinado del desarrollo de un hablante y, por tanto, es posible, como se hace en otras latitudes, que el estudiante siga desarrollando y aprendiendo nuevos tipos de escritos académicos.

Sobre el tema de la escritura en la educación superior desde una perspectiva lingüística se conocen abundantes trabajos desarrollados en España y Estados Unidos. En un circuito más cercano, en Argentina, hace algunos años se ha instalado curricularmente la preocupación por las prácticas de escritura en la universidad (Rinaudo, 2001; Vázquez y Miras, 2004; Arnoux, 2002; Carlino, 2005a, 2005b). En el caso de la realidad chilena, algunos de los estudios que se han orientado a este tema, desde diversos frentes, son los trabajos de Tapia-Ladino, Arancibia y Burdiles (2002); Tapia-Ladino, Burdiles y Arancibia (2003); Velásquez (2005); Harvey (2005); Núñez y Espejo (2005); Núñez, Muñoz y

Mihovilovic (2006); Oyanedel (2005, 2006); Muñoz (2006); Espejo (2006); Harvey y Muñoz (2006) y Parodi (2007).

Como hemos señalado, para adentrar a los estudiantes en el dominio de los géneros y los tipos de textos que circulan al interior de la universidad, es necesario conocerlos y caracterizarlos. Uno de ellos, es conocido como el género de los “informes”, nominación polisémica que alude a una amplia variedad de manifestaciones escritas.

2.4. Los informes como géneros discursivos

El informe es -según indica la experiencia- uno de los textos más requeridos en las universidades chilenas. En este contexto regional, algunos investigadores han abordado específicamente su estudio como escrito en la universidad (Tapia-Ladino, Arancibia y Burdiles, 2002; Tapia-Ladino, Burdiles y Arancibia, 2003; Harvey, 2005; Núñez, Muñoz y Mihovilovic, 2006; Oyanedel, 2005, 2006; Muñoz, 2006; Espejo, 2006). Otros estudios se han abocado a indagar las percepciones de los docentes universitarios respecto de las características retórico-funcionales del género informe (Harvey y Muñoz, 2006).

El informe es un tipo de escrito frecuentemente utilizado como estrategia evaluativa en variadas disciplinas de Educación superior. Asume la forma de tesis, artículo, proyecto, informe crítico, monografía, entre otros. A pesar de la diversidad, en estos trabajos, se reconocen aspectos generales que obedecen a convenciones propias dentro de las disciplinas y a través de ellas.

Pueden aplicarse al informe las características que, según Cassany, Luna y Sanz (2000), son propias de los textos académicos: demostrar conocimientos o exponer los resultados de una investigación, provenir de otros textos, exigir una elaboración

epistemológica de la información, ser elaborados en el entorno inmediato del alumno, tener como destinatario normalmente al profesor, utilizar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico, y seguir un formato que presenta limitaciones importantes para el proceso de composición.

En el ámbito nacional, Núñez y Espejo (2005) han definido el informe considerando factores de la interacción comunicativa en el cual se origina. Para las autoras, el informe

corresponde al conjunto de textos escritos por estudiantes en el ámbito académico para dar cuenta, de manera fidedigna, a un docente de un estado de conocimiento teórico y/o experimental, producto de la exploración de una realidad observada directamente o analizada desde la documentación (p. 139).

Por su parte, Harvey (2005) señala que el informe es un tipo de texto de circulación académica cuyas representaciones, según resultados de su investigación, difieren cuando se relevan las funciones que le son atribuidas por profesores y estudiantes. De los materiales reales analizados por la autora, distinguió cuatro tipos de informes: el bibliográfico, el de diagnóstico, el de caso y el de investigación (IMRD). Todos estos tipos de informe tienen la función de “transmisión de un contenido que responde a una tarea específica en el caso de los estudiantes, y su posterior evaluación, de acuerdo a parámetros formales y funcionales, en el caso de los docentes” (Harvey, 2005: 218).

Cuando se ha revisado la calidad de informes reales escritos por estudiantes universitarios chilenos (Tapia-Ladino, Burdiles y Arancibia, 2003), la evidencia indica que generalmente los escritos presentan problemas en su construcción, porque se formulan sin

considerar a un eventual lector ni a la situación comunicativa donde ellos circulan. Asimismo, Vásquez y Miras (2004) al revisar textos elaborados por alumnos argentinos de 3° año de de universidad, observó formatos poco adecuados a las exigencias académicas, predominio de la reproducción literal de fuentes, yuxtaposición acumulativa de información y problemas de textualización que afectaban la coherencia del texto.

Caracterizar el texto “informe” a la luz de los estudios del género discursivo puede ser un aporte. Sin embargo, la distinción de los géneros no está exenta de complejidad; como los rasgos convencionales continuamente pueden desarrollarse y cambiar, es posible que surjan nuevas pautas de textualización. De igual modo, a menudo la forma como se los identifica puede ser híbrida, ya que por cruzar las fronteras disciplinarias, los informes pueden presentar variaciones, especialmente en contextos académicos.

Al señalar las dificultades que impone una caracterización de los textos a partir de las teorías de los géneros, Charaudeau (2004) señala que dicha dificultad se explica porque ellos son el reflejo de un fenómeno comunicativo multidimensional. Por lo tanto, para su descripción se pueden adoptar diferentes criterios. Una forma sería describir los aspectos textual-discursivos, los factores cognitivos, los sociales o los comunicativos. En su propuesta, Charaudeau (2004) opta por un enfoque semio-discursivo en el que se caracterice básicamente la situación comunicativa donde ellos ocurren. Por su parte, Bathia (2004) propone describir los géneros a partir del análisis de los propios textos, cuando señala que

un lingüista aplicado encontraría más provechoso comenzar desde la base y explorar el espacio textual

trabajando hacia el espacio social, frecuentemente usando el contexto social como la explicación para el análisis de la textualización de los recursos discursivos y léxico gramaticales (p. 21).

En nuestro país, Parodi (2007) señala que una forma de acercarse a los géneros especializados escritos en contextos académicos es partir desde el supuesto de que los materiales escritos utilizados en la formación universitaria cotidiana revelan tanto los tipos de textos como los rasgos representativos de su disciplina. Asimismo, para el autor, el estudio de los textos reales es un conocimiento necesario para avanzar. Al respecto, reconoce que sería una gran contribución a la investigación el disponer de “datos efectivos acerca de los tipos de discurso escrito utilizados al interior de las aulas de formación académica universitaria como en su práctica laboral y profesional, así como la caracterización de sus tipos y rasgos es de suyo una contribución al campo” (Parodi, 2007: 171).

Precisamente en la idea de ofrecer orientaciones acerca de las características textual-discursivas de los informes reales que circulan en nuestra universidad, hemos desarrollado una investigación cuyos resultados se presentan en este trabajo.

3. Metodología

3.1. Tipo de investigación

El presente artículo da cuenta de un estudio no experimental y transversal de tipo descriptivo, que busca especificar las propiedades más relevantes de un grupo de escritos que constituyó la muestra. El diseño corresponde a uno de campo, dado que los datos fueron recogidos en forma directa de la realidad, y cualitativo,

puesto que busca especificar las propiedades más relevantes del grupo de escritos que constituyó la muestra.

3.2. Corpus

La unidad de análisis del estudio es el “informe” y la población del estudio comprende todos los trabajos escritos que se recopilaron en el primer semestre de 2005, en cuatro carreras de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

Dado que el interés de la investigación atañe sólo a aquellos escritos producidos en determinadas áreas disciplinares y a determinada altura del desarrollo del pregrado, el corpus reunido estuvo conformado por 208 informes producidos en 28 asignaturas de 3º año y 4º año de cuatro carreras de diferentes áreas: Salud, Ciencias, Educación y Economía.

Se focalizó el interés en informes producidos por estudiantes de 3º y 4º año, porque este es el punto medio del recorrido curricular en la mayoría de las carreras, en consecuencia, los estudiantes ya tienen un bagaje universitario que podría dar cuenta del dominio de las convenciones discursivas de las diferentes comunidades disciplinares.

3.3. Obtención y selección de la muestra

En primer término, se averiguó cuáles de las 42 asignaturas de 3º y 4º exigían³ a los estudiantes la escritura de informes para responder a instancias de evaluación. Para ello, se revisaron todos los programas oficiales de las asignaturas de cada carrera. Conocida esta información, se procedió a solicitar a los docentes encargados, que pusieran a nuestra disposición los informes escritos por sus estudiantes y que aún tuvieran almacenados en sus oficinas. Es importante destacar, entonces, que se trabajó con

los informes que la comunidad docente identificó como tales, es decir, como informes.

Todos los informes reunidos fueron sometidos a una revisión preliminar que permitió agruparlos según características comunes. De este modo, se pudo organizar los trabajos según patrones recurrentes, entre ellos se cuentan informes de laboratorio, informes de casos clínicos, ensayos, monográficos, artículos de investigación, diseños didácticos y cuestionarios.

3.4. Método de análisis

El análisis desarrollado fue cualitativo y consistió, fundamentalmente, en consignar las partes de los informes en términos de su forma; en determinar su superestructura y su finalidad explícita o implícita. Los parámetros considerados relevantes para esta observación de los escritos fueron los siguientes:

- Superestructura: presencia/ausencia de las partes constitutivas como el título, introducción, desarrollo, procedimientos, objetivos e hipótesis, resultados, conclusiones, referencias bibliográficas y calidad general del escrito.
- Formato: para ello se revisaron los “apellidos” del informe y el tipo de información que contenía. Así distinguimos, entre otros, el informe de laboratorio, las repuestas a cuestionarios, diseños didácticos.
- Finalidad: señalada explícitamente en la programación textual y/o inferida a partir de la macroestructura textual.
- Presencia de los tipos de informe por carrera: se identificó cuáles eran los tipos de informes solicitados por carrera.

4. Resultados

Entre los trabajos recopilados se cuentan diversos tipos de informes como los de laboratorio, informes de casos clínicos, ensayos, monografías, artículos de investigación, diseños didácticos, cuestionarios, entre otros. La revisión de cada uno de ellos ha permitido identificar las superestructuras y la función comunicativa de los informes; en otras palabras, la revisión de los aspectos textual–discursivos permitió caracterizar el género informe en las cuatro carreras consideradas en el estudio.

Con el fin de organizar los datos, los resultados se ordenaron según tres criterios: en primer término, según las características superestructurales; en segundo lugar, de acuerdo con el formato; por último, según la finalidad del escrito.

4.1. Las características superestructurales

Desde un punto de vista cualitativo, las características superestructurales predominantes en los informes son las siguientes:

- la mayoría de los trabajos se ajustan a la organización constituida por un título, tema, desarrollo, conclusión y referencias bibliográficas;
- el título es altamente frecuente que esté conformado por la palabra “informe” más el nombre de la asignatura; por ejemplo, “Informe de Caso Clínico” o “Informe de Laboratorio”;
- en el desarrollo del tema, sea en la forma de un marco teórico o del cuerpo del contenido, la organización predominante es deductiva, es decir, avanza desde los conceptos generales como la definición y caracterización de un tema, como una enfermedad, hasta sus aspectos más específicos;

- en las conclusiones o cierre, se advierte que ellas no están presentes como comentarios que se derivan del cuerpo del trabajo. Da la impresión de que, en algunos trabajos, la presencia de conclusiones obedece a responder a instrucciones del docente y no a una necesidad discursiva de quien escribe. Es posible que esa sea la razón por la cual, en general, las conclusiones son breves y no abordan la macroestructura de lo desarrollado anteriormente, más bien hacen referencia a cuestiones de orden experiencial;
- sobre la referencia a fuentes, la mayoría de los trabajos coinciden en presentar una lista bibliográfica que no siempre se corresponde con las referencias consignadas en el cuerpo de los informes.

4. 2. El formato y la finalidad del escrito

El análisis conjunto del formato general de los textos y de la identificación de los objetivos para los cuales fueron escritos los informes, nos permitió distinguir clases de informes más específicos. La finalidad de los 208 textos fue obtenida de los objetivos explícitamente enunciados y cuando ellos no estaban explícitos se los infirió de las macroproposiciones de partes específicas como la introducción y las conclusiones.

Este examen permitió agrupar los trabajos en 24 subconjuntos y, a partir de esta organización, fue posible observar que algunos de ellos presentaban rasgos coincidentes lo que permitió identificar 6 clases de informe a las que hemos denominado formatos. En la Tabla 1, se presenta en la columna izquierda información sobre el formato del informe, en la columna central se señalan los ejemplos de los tipos de informes reales que concretan la clase y en la columna derecha, la finalidad para la cual fueron escritos.

Tabla 1. Caracterización de los tipos de informes

Formato del informe	Tipos	Finalidad
1. Informe de caso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informe clínico 2. Informe psiquiátrico 3. Estudio de Familia 4. Análisis de caso 5. Análisis de sistemas de información empresarial 6. Resolución de un problema económico 	Describir de algo o alguien para proponer puntos críticos que requieren intervención.
2. Informe tipo artículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informe tipo artículo 2. Réplica de una investigación económica 3. Ensayo 	Presentar una investigación con formato IMRD
3. Cuestionario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informe de extracción de ADN 2. Informe de lectura 3. Informe de caso problema 	Responder a un set de preguntas o instrucciones.
4. Informe monográfico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción de una enfermedad 2. Descripción de un proceso 	Presentar una visión sintética y panorámica de un tema con baja pretensión de originalidad.
5. Informe de observación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informe de laboratorio 2. Informe de observación de una clase 	Describir un fenómeno observado en terreno siguiendo un protocolo
6. Propuestas de intervención didáctica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación de una unidad o de una clase 	Proponer el Diseño de una secuencia didáctica

Como se aprecia en la Tabla 1, el género informe, para la muestra revisada, se actualiza en seis formatos: el Informe de Caso, el Informe tipo Artículo, el Informe Monográfico, el Cuestionario, la Propuesta de Intervención Didáctica y el Informe de Observación. Al revisar los ejemplos, se observa que el Informe de Caso es el que presenta una mayor variedad (6). En el otro extremo, el formato que presenta solo un ejemplo es el Diseño de una Secuencia de Didáctica. En los demás casos: Informe tipo Artículo, Monográfico, Cuestionario e Informe de Observación se presentan entre dos o tres ejemplos.

El Informe de Caso es el tipo de escrito que presenta más posibilidades de actualizarse en diferentes tipos de textos como el informe clínico, el psiquiátrico, el análisis de caso, el análisis de sistemas de información y el de resolución de un problema económico. Por lo tanto, el Informe de Caso, que tiene como fin describir algo o alguien con el fin de intervenir dicha realidad, es el que responde a más funciones.

El Informe tipo Artículo corresponde a un tipo de discurso cuya finalidad es la divulgación científica y la comunidad destinataria trasciende a la sala de clase. Ello se evidencia en el hecho de que, en los trabajos revisados, se consideran aspectos como el abstract en inglés y español, la disposición de párrafos en columnas a modo de publicación, un sistema de referenciación que se ajusta a exigencias editoriales, entre otros.

El Cuestionario, por su parte, es un tipo de texto cuya inclusión en este estudio se debe a que los docentes, como comunidad discursiva, consideran que este tipo de trabajo escrito es un “informe”. En la muestra analizada, el cuestionario se utiliza para dar cuenta tanto de experiencias de lectura como de experimentos de laboratorio al interior del aula o de un laboratorio. La secuencia

de preguntas e instrucciones resulta lo suficientemente flexible como para guiar procedimientos que los alumnos deben considerar para llevar a cabo una tarea de aprendizaje.

El Informe Monográfico es un tipo de texto con baja pretensión de originalidad. Básicamente se trata de textos que replican contenidos de fuentes y que tienen un afán informativo. En los casos registrados, este tipo de trabajo escrito se complementa con otras actividades de aprendizaje como la disertación. El principio es que el alumno recopile información sobre un tema y luego dé cuenta de él en clases mediante una presentación ante público.

El Informe de Observación es una clase de informe que se actualiza en un protocolo estándar, es decir, se trata de que el alumno vierta en un texto previamente diseñado fenómenos de la realidad para obtener datos específicos de ella. Su función, por lo tanto, es la de registrar eventos auténticos, por ejemplo, la observación de una clase o la observación de un fenómeno de laboratorio.

La Propuesta de Intervención Didáctica es una clase de informe en la que el estudiante presenta un diseño de intervención pedagógica. Se trata de textos altamente estandarizados en el que se consignan objetivos y actividades de una manera secuenciada. Su finalidad es la proponer una secuencia de actividades pedagógicas para demostrar que el estudiante es capaz de simular la situación educativa real. Se trata de un texto eminentemente profesionalizante, pues este tipo de texto es frecuentemente utilizado en condiciones reales de la profesión docente.

4.3. La distribución de los informes por carrera

Una vez caracterizados los formatos de informe, interesaba averiguar la forma como ellos se distribuían en las carreras

estudiadas. En la columna izquierda de la Tabla 2, se presenta el formato de informe y en las columnas siguientes, se indica la presencia o ausencia de ellos por carrera.

Tabla 2. Distribución de trabajos reales según tipo y carrera

Formato de informe	Salud	Ciencias	Educación	Economía
Informe de caso	X			X
Informe tipo artículo		X		X
Informe monográfico	X			X
Cuestionario		X	X	X
Propuestas de intervención didáctica			X	
Informe de observación	X		X	

Al revisar la Tabla 2, se advierte que el tipo de informe que se presenta en más carreras es el Cuestionario (3) y el que tiene presencia solo en una carrera es la Propuesta de Intervención Didáctica que es propia de la carrera del área de la Educación. Los demás tipos de informe aparecen en dos carreras.

Si se revisa la variedad de informes por carrera, se advierte que la que hace uso de una mayor variedad de formatos como procedimiento evaluativo es la carrera del área de la Economía y la que presenta una menor variedad es la del área de las Ciencias. Al revisar por área disciplinar, se advierte que en las Humanidades, esto es, Educación y Economía, se hace un uso más variado de los informes.

Se observa que la carrera de la Salud hace uso de clases de informes predominantemente profesionalizantes. Esto ocurre con los informes de caso y de observación en los que básicamente los alumnos describen a un paciente real, observado en sus pasantías en terreno, desde diferentes puntos de vista y luego proponen un modo de intervención clínica.

La carrera de las Ciencias reduce a dos su espectro de tipos de textos solicitados (aunque los requiere en diferentes asignaturas): el artículo para publicación y los cuestionarios para dar cuenta de trabajos experimentales. El informe con formato de artículo es un tipo de escrito que se realiza con el fin de divulgar los hallazgos de la disciplina a una la audiencia especializada, es decir, a la comunidad académica de ese ámbito. Los cuestionarios, por su parte, son informes más bien informales, normalmente breves, incluso escritos a mano por los estudiantes.

Si revisamos los formatos utilizados en la carrera de Educación Básica, se advierte que se inclinan por textos altamente estandarizados, atingentes a la práctica profesional, como ya lo señalábamos respecto de las Propuestas de Intervención Didáctica. Lo mismo ocurre con los informes de observación, pues básicamente en ellos se reporta una realidad educativa con el fin de caracterizarla. Los cuestionarios, por su parte, al igual que en Ciencias, tienen la pretensión de ser un texto para aprender los contenidos de la clase.

Por otro lado, la carrera que presenta una mayor “dispersión” en cuanto a tipos de trabajos solicitados es la carrera del área Económica, la que presenta baja identificación con un tipo de texto en particular. El Informe de caso, el tipo artículo, el monográfico y el cuestionario son los tipos más requeridos para dar cuenta por escrito del trabajo académico.

5. Discusión

Los tipos de informes que se construyen en las cuatro carreras estudiadas presentan rasgos definidos, porque se elaboran al servicio de sus propósitos y funciones discursivas, en definitiva, porque responden a las características propias de las disciplinas. En términos de Bathia (2004) “cada disciplina (...) tiene sus procedimientos particulares para construir, interpretar y usar los géneros” (p. 18).

Como señalamos, el informe es un tipo de texto propio del discurso académico cuyo significado es polisémico dado que con este término se denomina a una variedad de manifestaciones escritas. En nuestro caso hemos identificado 6 tipos que son utilizados para que los escritores – estudiantes alcancen objetivos diversos dentro de cada carrera. La finalidad pedagógica, en todos los casos es medir el dominio de una información o la de demostración de una habilidad para conocer la disciplina o emular situaciones de la vida profesional.

De los tipos de informes relevados, se advierte que ellos cumplen diferentes funciones comunicativas, unas obedecen al discurso de la clase y otras al discurso público. De este último, se distinguen los informes con fines divulgativos y los informes con fines profesionalizantes. De entre los informes que se movilizan en el ámbito del aula se pueden distinguir el cuestionario y el monográfico. Siguiendo a Young (2006) estos tipos de informes circulan en el ámbito de la clase y su propósito es explicar los contenidos de la comunidad de la clase. De hecho, los cuestionarios revisados se escriben normalmente durante la clase. Los monográficos, por su parte, se escriben fuera de la sala, pero su función está supeditada a una actividad de clase como la disertación, es decir, los alumnos hacen el monográfico y dan cuenta de él mediante una presentación

al curso. Se advierte que el cuestionario y el monográfico son clases de informe donde se utiliza la escritura básicamente para aprender procedimientos o recabar información sobre un tema.

Las demás clases de informe (de caso, tipo artículo, de observación y la propuesta didáctica) están orientadas como discurso público, pero su lector real es el profesor. Se trata de materiales creados en los que se simula una audiencia distante, por lo tanto, se privilegia el lenguaje crítico (Young, 2006: 35). De estas cuatro clases de formatos, el informe tipo artículo tiene afanes divulgativos. Los estudiantes los escriben ciñéndose a las exigencias eventuales de una revista científica, por lo tanto, se trata de un tipo de escrito que exige que el estudiante se ajuste a los requerimientos de una comunidad discursiva científica. El informe de caso, el de observación y la propuesta de intervención didáctica son tipos de informes que exigen al estudiante simular situaciones profesionales reales.

Desde este punto de vista de las elecciones que las carreras han hecho sobre los tipos de informes que solicitan, Ciencias es aquella que muestra una opción más selectiva; en cambio, Economía es la que presenta una opción más amplia. No se ha estudiado en esta investigación, si estas son opciones explícitas en la formación de estudiantes, sospechamos que se trata de definiciones más bien azarosas que dependen del docente responsable de la asignatura.

Distinguir entre textos que favorecen los procesos de aprendizaje al interior de la clase de aquellos que están dirigidos al docente en cuanto integrante de la disciplina o de la profesión, puede dar luces acerca de las exigencias a las que son sometidos nuestros estudiantes. La lectura y la escritura son actividades para favorecer el desarrollo, entre otras, del pensamiento y el aprendizaje de materias. Relegar la escritura solo a la transmisión

de información es menoscabar su funcionalidad y quitarle la potencialidad pedagógica para aprehender y producir nuevos conocimientos.

Desde la perspectiva de la aproximación del género discursivo (Swales, 1990; Bathia, 1998, 2004; Charaudeau, 2004) la descripción del género informe que aquí se ha presentado, considera escritos reales elaborados en diferentes disciplinas. Para el análisis de sus rasgos se adoptó como criterio la descripción de sus aspectos textuales discursivos y, asimismo, se consideraron los objetivos para los cuales los estudiantes realizan las tareas de escritura. Así podemos proponer una definición del género informe atendiendo tanto a sus rasgos textuales - discursivos como a sus fines comunicativos. Estructuralmente, considera entre sus partes un título, tema, desarrollo, conclusión y referencias bibliográficas. La organización temática es básicamente deductiva. Se trataría de un tipo de escrito solicitado al interior de una asignatura universitaria para evaluar el dominio de un conocimiento propio de una disciplina o para demostrar alguna habilidad, en algunos casos, propia de la futura profesión. Por lo tanto, entre los fines formativos, se identifican informes académicos de tipo profesionalizante e informes orientados a la formación académica.

Concordamos con Bathia (2004) en reconocer la complejidad de la definición de un género, pues su estructura retórica es siempre dinámica, más aún cuando un género cruza diferentes áreas disciplinarias. En esos casos el género se actualiza de diferente modo en cada situación comunicativa, pero se advierten ciertos rasgos comunes y similares finalidades.

Finalmente, resulta interesante señalar que relevar los rasgos de mayor co-ocurrencia al interior los informes y que revelan

la identidad de un área disciplinar, permitiría concebir un currículum explícito en el que se gradúe el desarrollo de habilidades escriturales. Así, podríamos responder tanto a las necesidades reales de la profesión como a las exigencias que hace la comunidad científico discursiva. De aquí se desprenden algunas proyecciones de este estudio, en cuanto a diseñar e implementar formas explícitas de enseñanza para terminar con el misterio que ronda a la forma como escribir un informe y, por otro lado, en cuanto a definir en los perfiles de egreso de las carreras los textos que los estudiantes deberán realizar tanto en la vida laboral como en la académica cuando una carrera universitaria así lo defina.

Referencias

- Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la *Revista Núcleo* 1985-2003. *Núcleo*, 18 (23), 9-30.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno.
- Bathia, V. (1998). *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman.
- Bathia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. New York: Continuum.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel L.; Chavkin, T.; Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across The Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. Jersey: LEA.

- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carlino, P. (2005a). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Educación Social* (336), 143-168.
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*, Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Conferencia presentada en *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Universidad de Concepción, 24, 25 y 26 de agosto.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37 (56), 33-39.
- Espejo, C. (2006). La movida concluyendo en torno al tema en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *Onomázein*, 13(1), 35-54.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *Problem solving strategies for writing*, New York: Harcourt.

- Graff, G. (2002). The problem and other Oddities of Academia Discourse'. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1 (1), 27-42.
- Harvey, A. (2005). La evaluación en el discurso de informes escritos por estudiantes universitarios chilenos. En Pilleux, M. (Ed.) *Contextos del Discurso*, Valdivia: Universidad Austral de Chile. Pp 215-228.
- Harvey, A. y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios filológicos* (41), 95-114.
- Muñoz, D. (2006). Estructura y patrones léxicos en informes escritos de estudiantes universitarios. *Onomázein*, 13 (1), 55-71.
- Núñez, P. y Espejo, C. (2005). Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico. En Harvey A. (Comp.), *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. Pp 135-148.
- Núñez, P.; Muñoz, A. y Mihovilovic, E. (2006). Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Revista Signos*, 39(62), 471-492.
- Oyanedel, M. (2005). Lo descriptivo en informes escritos de estudiantes universitarios. *Onomazéin*, 11(1), 9-21.
- Oyanedel, M. (2006). Construcción temática y marcas enunciativas en los informes de estudiantes universitarios. *Onomázein*, 13 (1), 9-20.

- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178.
- Russell, D. (1990). 'Writing Across the Currículo in Historical Perspectiva: Toward a Social Interpretación', *College English*, 52, enero, 52-73.
- Rastier, F. (2005). Situaciones de comunicación y tipología de los textos. *Habladurías*, 2(1), 97-114.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M.; Arancibia, B. y Burdiles, G. (2002). 'Criterios para la evaluación de informes académicos de estudiantes universitarios'. *REXE* 1(1), 117-125.
- Tapia-Ladino, M.; Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Signos* 36 (54), 249-257.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. [En línea]. Disponible en <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/index.htm>.
- Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística* 16, 281-295.

Waterman-Roberts, C. (1998). Higher Education Culture: Student Perspectives. Trabajo presentado en la *Higher Education Close Up. An international conference. University of Central Lancashire*, Preston, 6-8 de julio de 1998.

Young, A. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum*. New Jersey : Pearson Prentice Hall.

EL HUMOR EN LA COMUNICACIÓN COTIDIANA O CÓMO DEFENDERNOS DE LA ADVERSIDAD

Luis Barrera Linares
(Universidad Simón Bolívar)

lbarrera@usb.ve

www.barrealinares.com

<http://barrerainares.blogspot.com>

Resumen

Aristóteles afirmó que el hombre es el único animal que ríe. Si relacionamos eso con los postulados chomskianos acerca del lenguaje, podemos agregar que el ser humano tiene, por lo menos, dos rasgos que son inherentes a la especie: el lenguaje y el humor. Vocablos, frases, refranes, giros pareados, comparaciones, ambigüedades y muchas otras figuras sintácticas y/o retóricas sirven al hablante común para atenuar asperezas y facilitar canales de comunicación con los otros. Así, la presencia del humor en el discurso opera como estrategia pragmática que atenúa el impacto inevitable de algunos aspectos de la realidad, al tiempo que generan una posibilidad de reflexión sobre la misma. El recurso humorístico verbal puede convertirse entonces en una herramienta que potencie las posibilidades de desarrollar la competencia comunicativa del hablante-oyente, no importan el lugar, la situación ni el registro de que se trate. En ese marco referencial y, como recurso adicional para contribuir al conocimiento de la lengua nacional, describo en este artículo algunas estrategias comunicativas que incorporan los recursos del humor venezolano a la comunicación lingüística cotidiana. Una vez delimitadas algunas premisas teóricas acerca del humor como recurso comunicativo, abordaré la descripción, categorización y discusión de una muestra de expresiones humorísticas propias del español venezolano actual. Los datos han sido compilados al azar de múltiples fuentes, durante los años (2005-2007).

Palabras clave: discurso, competencia, humor, español de Venezuela

Recepción: 01-02-2008 Evaluación: 03-03-2008 Recepción de la versión definitiva: 13-04-2008

HUMOR IN EVERYDAY COMMUNICATION OR HOW TO DEFEND OURSELVES FROM ADVERSITY

Abstract

Aristóteles claimed that man is the only animal that laughs. If we relate that to Chomskyan statements about language, we can add that the human being has at least two traits which are inherent to our species: language and humor. Words, phrases, sayings, paired turns, comparisons, ambiguities, and many other syntactic or rhetoric figures serve, for the ordinary speaker, to mitigate differences and facilitate communication with others. So, the presence of humor in discourse acts as a pragmatic strategy that mitigates the inevitable impact of some aspects of reality, while it generates a possibility for reflection upon it. The humoristic verbal device can, therefore, become a tool that enhances the speaker-hearer's opportunities to develop communicative competence regardless the place, situation or register with which they deal. Within this referential framework, and as an additional resource that contributes to the knowledge of our national language, I describe some communicative strategies that incorporate Venezuelan humor devices within everyday linguistic communication. Once some theoretical premises about humor as communicative device have been narrowed down, I will approach the description, categorization and discussion of a sample of humoristic expressions of current Venezuelan Spanish. The data have been compiled randomly from different sources, during two years (2005-2007).

Key words: discourse, competence, humor, Venezuelan Spanish.

L'HUMOUR DANS LA COMMUNICATION QUOTIDIENNE OU COMMENT NOUS DÉFENDRE DE L'ADVERSITÉ

Résumé

Aristote a affirmé que l'homme est le seul animal qui rit. Si on associe cela aux postulats chomskyens à propos du langage, on pourrait ajouter que l'être humain a, au moins, deux caractéristiques inhérentes à l'espèce : le langage et l'humour. Des vocables, des phrases, des proverbes, des tournures d'appariement, des comparaisons, des ambiguïtés et d'autres figures syntaxiques et / ou rhétoriques permettent au producteur textuel ordinaire d'arrondir les angles et de faciliter les moyens de communication avec les autres. De cette façon, la présence de l'humour dans le discours fonctionne comme une stratégie pragmatique qui nuance l'impact inévitable de certains aspects de la réalité en même temps qu'ils entraînent une possibilité de réflexion sur celle-ci. La ressource humoristique verbale peut devenir alors un outil qui rend possible le développement de la compétence communicative de l'émetteur – récepteur sans tenir compte du lieu, de la situation et du registre. Dans ce cadre référentiel et, comme ressource additionnelle contribuant à la connaissance de la langue nationale, nous décrivons dans cet article quelques stratégies communicatives incorporant les ressources de l'humour vénézuélien à la communication linguistique quotidienne. Une fois délimitées quelques prémisses théoriques concernant l'humour comme ressource communicative, nous aborderons la description, la catégorisation et la discussion d'un échantillon d'expressions humoristiques propres à l'espagnol vénézuélien actuel. Les données ont été recueillies au hasard de sources multiples pendant les années (2005-2007).

Mots clés : Discours, compétence, humour, espagnol du Venezuela.

L'UMORE NELLA COMUNICAZIONE QUOTIDIANA O COME DIFFENDERCI DALL' AVVERSITÀ

Riassunto

Aristotele affermò che l'uomo era l'unico animale che rideva. Se colleghiamo questo ai postulati di Chomsky sul linguaggio, possiamo aggiungere che l'essere umano ha, per lo meno, due tratti inerenti alla specie: il linguaggio e l'umore. Vocaboli, frasi, detti, frasi fratte, comparazioni, ambiguità e tante altre figure sintattiche e/o retoriche servono all'utente usuale della lingua per rallentare asperità e agevolare la comunicazione con gli altri. In questo modo, la presenza dell'umore nel discorso costruisce una strategia prammatica che rallenta l'impatto ineluttabile di alcuni aspetti della realtà e allo stesso tempo generano la possibilità di riflettere sulla stessa realtà. La risorsa umorista verbale quindi, può diventare un attrezzo per incrementare la possibilità dello sviluppo della competenza comunicativa degli utenti della lingua, senza rendersi conto né del luogo né della situazione né della registrazione *ad hoc*. In questo quadro di riferimento e, come una risorsa in più per aiutare la conoscenza della lingua nazionale, descrivo in quest'articolo alcune strategie comunicative linguistiche usuali. Stabilite le premesse teoriche sull'umore come risorsa comunicativa, affronterò la descrizione, la categorizzazione e la discussione di una mostra di espressioni umoristiche proprie dello spagnolo attuale del Venezuela. I dati sono stati raccolti a caso, da diverse fonti, negli anni (2005-2007)

Parole chiavi: Discorso, Competenza, Umore, Spagnolo del Venezuela.

O HUMOR NA COMUNICAÇÃO QUOTIDIANA OU COMO DEFENDER-NOS DA ADVERSIDADE

Resumo

Aristóteles afirmou que o homem é o único animal que se ri. Se relacionarmos isto com os postulados chomskianos acerca da linguagem, podemos adicionar que o ser humano tem, pelo menos, duas propriedades que são inerentes à espécie: a linguagem e o humor. Vocábulos, frases, ditados populares, frases feitas, comparações, ambiguidades e muitas outras figuras sintácticas e/ou retóricas servem ao falante comum como forma de atenuar asperezas e facilitar canais de comunicação com os outros. Desta forma, a presença do humor no discurso opera como estratégia pragmática que amortece o impacto inevitável de alguns aspectos da realidade, ao mesmo tempo que gera uma possibilidade de reflexão sobre a mesma. O recurso humorístico verbal pode converter-se então numa ferramenta que potencie as possibilidades de desenvolver a competência comunicativa do falante-ouvinte, independentemente do lugar, da situação ou do registo em causa. Nesse enquadramento referencial e, como recurso adicional para contribuir para o conhecimento da língua nacional, descrevo neste artigo algumas estratégias comunicativas que incorporam os recursos do humor venezuelano à comunicação linguística quotidiana. Uma vez delimitadas algumas premissas teóricas relativas ao humor como recurso comunicativo, abordarei a descrição, categorização e discussão de uma amostra de expressões humorísticas próprias do espanhol venezuelano actual. Os dados foram reunidos aleatoriamente a partir de fontes múltiplas, durante os anos (2005-2007).

Palavras-chave: discurso, competência, humor, espanhol da Venezuela

EL HUMOR EN LA COMUNICACIÓN COTIDIANA O CÓMO DEFENDERNOS DE LA ADVERSIDAD

Luis Barrera Linares

1. Introducción

“No ríe quien quiere sino quien puede”
(expresión popular)

El humor parece ajeno al poder, su entorno, su simbología y su imaginario, en cualquiera de sus instancias, desde las más terrenales hasta las presuntamente divinas: gobernantes, héroes, estatuas, retratos en papel moneda, dioses y diosas, imágenes oficiales, vírgenes y santos, no se ríen jamás o apenas esbozan sonrisitas escondidas (tipo Mona Lisa, o Afrodita, quien parece de las pocas deidades asociadas con la risa, la felicidad, los estados de ánimo amorosos y felices, opuesta a la férrea y muy seria figura de Atenea).¹ Ejemplos clásicos de esta afirmación son la Estatua de la Libertad y los íconos fotográficos del papel moneda en cualquier parte del mundo. Igualmente, los padres rígidos, mandones, severos, machistas, no parecen dispuestos a la risa sino al ceño fruncido, ícono cultural que cierta tradición les ha asignado a las posiciones de dominación desde la época medieval.

Por razones que también emanan del ejercicio del poder (religioso, político, económico, social), por lo menos en la cultura occidental, interesadamente suele asociarse la risa con la maldad en general, con el diablo y lo diabólico, con la brujería y lo perverso. Pensemos en las carcajadas burlonas de las brujas en el cine y la literatura, en la vileza que envuelve la risa maléfica de las hienas,

¹ Me sumo aquí a algunas de las ideas sobre este tema planteadas en el trabajo *La risa y la esperanza de la vida sobre la tierra*, de Maximiliano Salinas Campos. Discurso inaugural del XI Congreso Anual de la Sociedad Internacional para el Estudio del Humor Luso-Hispano. Santiago de Chile, noviembre de 2007.

en el cinismo carcajeante y estrepitoso de Lucifer. Pero si bien esto -también interesadamente- se vincula con lo negativo y a veces con lo “siniestro”, no es, como pudiera creerse, un asunto de contraposición entre dos corrientes ideológicas extremas (derecha e izquierda). Más que una confrontación de tal naturaleza, se trata de un desencuentro entre la risa franca y el ejercicio del poder, la dominación sobre los otros, sin importar su inclinación sociopolítica. Lo hegemónico y lo impositivo parecen ajenos a la ventura que generan el humor y la risa. Por ejemplo, sean de derecha o de izquierda, por lo general, los dictadores, los autócratas, los gobernantes felones, los políticos que ocupan cargos oficiales, no se ríen, son alérgicos a la felicidad y, cuando lo intentan, convierten el humor en cinismo, o acuden a la llamada “risa nerviosa”, que más bien parece tener su origen en el miedo oculto a perder el poder. Generalmente, la autoridad mal entendida, sus representantes y todo lo que les concierne, tienen rostro serio. Un político sólo tiene sonrisas a granel cuando está en campaña electoral porque necesita de los otros para alcanzar sus objetivos. La sonrisa se le desmarca una vez que comienza confrontar la fría y dura realidad de la burocracia oficial y sus enredijos. Con el ascenso a cualquier cargo gubernamental, por muy pequeño que éste sea, el humor y sus consecuencias devienen en actitudes ácidas, amargas, saladas. Desaparece el dulzor de los rostros y el rostro se torna huidizo e hipócrita. En consecuencia, para quienes practican lo humorístico como método de supervivencia, toda seriedad resulta sospechosa, al menos en primera instancia y aunque no siempre sea de esa manera.

Por otra parte, en la acera contraria, que perversamente lo vincula con la maldad, el humor representa esos modos sutiles e inteligentes, metafóricos, mediante los cuales el común de

los hablantes se burla de las hegemonías, de la represión, de las pretensiones opresoras del poderoso en cualquiera de sus manifestaciones sociales: desde el profesor que abusa en su rol de “mandante absoluto” en el aula hasta el gobernante que reprime con la fuerza pública, o por otros medios, a quienes se le oponen, sin olvidar dentro de ese espectro al médico que abusa de léxico especializado para humillar al paciente, o al burócrata de cualquier nivel que, valiéndose de su función de intermediario, sólo persigue entorpecer las diligencias del desasistido ciudadano que a él acude a realizar algún trámite.

Por lo menos en nuestro medio hispanohablante en general, y venezolano, en particular, siempre la colectividad tendrá una salida humorística que le sirve de muro de contención, de mecanismo cognitivo de defensa ante lo que no puede contraatacar por otros medios. De allí los chistes, las frases, los refranes, los dichos y las expresiones generales con que nos referimos a las suegras, a los docentes, a quienes ejercen cargos públicos, a la pareja que nos oprime, al que nos discrimina o nos segrega, a los grupos sociales que nos excluyen, a los adversarios políticos, etc.

Valerse de los recursos del humor mediante la actuación lingüística es entonces una respuesta defensiva frente a la agresión de cualquier naturaleza. De allí que durante o después de situaciones sociales, políticas y económicas conflictivas, proliferen los chistes y las expresiones populares humorísticas referentes a ello.

Los venezolanos no podíamos ser la excepción. Por eso me ha interesado tratar en este artículo el tema desde una perspectiva discursiva o retórica, pero sin caer en la rigidez que “seriamente” nos ha impuesto la formalidad excesiva, cuantificadora, taxonómica, formulista, de algunas corrientes de la lingüística. Nos es que

busque salirme aquí del rigor académico para justificar un trabajo de esta naturaleza. Eso no es posible porque aspiro a que este siga siendo un abordaje de carácter especializado, una posible categorización de algunas de nuestras realizaciones humorísticas a través de la palabra. Sólo que he querido mostrar el cultivo del humor verbal desde una orientación general, con ejemplos recogidos azarosamente del lenguaje informal, durante dos años (2006-2007), y en diferentes espacios donde la comunicación verbal es una necesidad.² Mas no haré en este trabajo distinción diastrática ni diatópica, ni sociolingüística, ni de ninguna otra categoría que no sea la espontaneidad, venga de donde venga. Hay mucho material que recoger en este sentido. Aquí apenas intento un acercamiento a lo que aspiro se convierta en un proyecto futuro de mayor dimensión. De modo que este artículo recoge apenas los resultados iniciales de una propuesta de investigación que está sólo en su fase inicial (con una muestra mínima de lenguaje informal cotidiano). El propósito general es extenderlo después a otros registros como el literario, el periodístico, la lengua escrita en general y la oralidad en sus distintos registros y niveles.

2. Marco teórico

El hombre es el único animal que ríe
(Aristóteles)

La presencia del humor en el discurso opera como recurso pragmático que atenúa el impacto inevitable de algunos aspectos

² En justicia debo agradecer a los cursantes del Programa de Estudios Avanzados en Lexicografía, auspiciado por la Casa Nacional de las Letras y la Universidad Católica Andrés Bello, y dirigido por el Dr. Edgar Colmenares del Valle. Con ellos compartí y discutí algunos de los aspectos aquí desarrollados, al tiempo que recibí interesantes sugerencias y preguntas. Especial mención merecen Ascensión Vizcaíno y Carmen Cedeño, quienes además me proporcionaron algunos interesantes datos para mi muestra.

de la realidad, al tiempo que genera una posibilidad de reflexión sobre la misma. Si a esto añadimos la premisa chomskiana sobre el lenguaje doblemente articulado como específico del *homo sapiens*, pues es probable que humor y lenguaje formen parte de un tronco común exclusivamente humano. De allí la expresión aristotélica con que hemos iniciado esta parte.

Independientemente del contexto de enunciación (formal, informal), del modo de producción (oral, escrito, pictórico, gestual) y de la relación o jerarquía entre los participantes de un acto de habla, pocos dudarían del vínculo de cercanía y afinidad que puede establecerse mediante la utilización de estrategias humorísticas en el discurso. El humor en el lenguaje abre una mayor posibilidad de verdadera comunicación entre el productor y su audiencia receptora.

Para Mijaíl Bajtín, (1974) hay un universo de manifestaciones relacionadas con la risa que él opone a lo que pudiera denominarse “cultura oficial”. El mismo autor establece un vínculo necesario entre lo humorístico y lo carnavalesco. De allí proviene, a nuestro juicio, la diferenciación ideológica que suele hacerse entre lo cómico y lo humorístico, dicotomía que subyacente -y contradictoriamente- supone que lo humorístico es “más serio” que lo cómico.³ El autor asocia este último campo específico con bufones, payasos, actores de calle, pero también con el lenguaje cotidiano. Lo vincula con rituales, cultos, parodias, expresiones grotescas, etc. En concreto, habla de tres categorías muy particulares que permiten deslindar los distintos ámbitos en que se realiza la modalidad cómica: (a). Formas rituales del espectáculo, (b). Obras cómicas verbales, (c). Formas y tipos del vocabulario familiar y grosero (sic).

³ “Quien nos hace reír es un cómico, quien nos hace pensar y luego reír es un humorista”. George Burns, cómico estadounidense.

Por eso el autor asocia la risa y lo popular con lo cómico. En este caso he preferido agrupar todo bajo la entrada genérica **humor**. No haré diferencia entre una y otra concepción. No es fácil comprender las razones para que, por ejemplo, el chiste se vincule casi siempre a lo cómico y pocas veces a lo humorístico.⁴

Aquí agruparé dentro de lo humorístico cualquier elemento de lenguaje que incite a una visión risueña del universo y además facilite la reflexión acerca del mismo. Me concentraré en la tercera categoría, que, a juicio de Bajtín, incluiría, por ejemplo, insultos, juramentos, lemas populares, distorsiones de la realidad, entre otras variables. En todo caso, para nosotros, agrupa todas las formas verbales del lenguaje cotidiano que utilizan como vínculo comunicativo el humor. Y se logra generar el humor cuando, como diría Veatch (1998), se violenta alguno de los principios que sustentan el orden moral del receptor.

Visto así, el humorismo en general puede convertirse en un instrumento que potencie las posibilidades para desarrollar la comunicación lingüística. Paralelamente a la delimitación de algunas premisas teóricas acerca del humor como estrategia comunicativa (Raskin, 1985; Agelvis, 1998; Zavala, 1993, Veatch, 1998, Torres Sánchez, 1999; Quero, 2002, en línea), ejemplificaré con una muestra de expresiones informalmente recogida de la cotidiana actividad lingüística del español de Venezuela, desde la rutinaria oralidad hasta los medios escritos y audiovisuales, incluida

4 Entre los autores que no hacen esta falsa diferenciación, destaco el excelente trabajo que sobre la semiosis del humor lingüístico ha desarrollado Agelvis (1998). Según ese autor "...ambos lexemas, humor y chiste coinciden en sus semas consecutivos. En ambos hay "festividad" ("alegría") y "agudeza". En el fondo, al analizarlo, el fenómeno es similar. Para nosotros el chiste es un "formato" específico del humor. Desde esta perspectiva estamos redefiniendo nuestro objeto de trabajo: se trata de dar cuenta de un fenómeno lingüístico de características lúdicas ("festivo", "gracioso") que se manifiesta a través de una estructura específica ("dicho agudo", "ingenio") (Agelvis, 1998: 18).

la Internet. E intentaré –como he dicho antes– una propuesta de categorización específica, de acuerdo con el propósito y el contexto. Me sumo a la propuesta de Torres Sánchez (1999) según la cual, aparte de aspectos sintácticos y fonológicos, se precisa enfocar el estudio del humor lingüístico desde una orientación pragmática que considere fundamentalmente lo contextual. Más aún, asumo que el estudio del humor es mucho más que el estudio y análisis del chiste como paradigma y que los efectos humorísticos del lenguaje pueden sobrepasar incluso la intención del emisor, dependiendo en ciertos casos de interpretaciones de la audiencia ajenas al propósito del hablante.

3. Categorización de algunas manifestaciones verbales de humor

La risa sacude al universo, lo pone fuera de sí, revela sus entrañas
(Octavio Paz)

Víctor Raskin (1985) plantea la posibilidad de tres categorías generales relacionadas con las variantes teóricas para abordar la semántica del humor.

La primera alude a la **incongruencia** que puede percibirse en una expresión humorística, lo que principalmente recae en la factura textual de la misma (Ej., (1). *Ellos son marginales, pero buena gente*). Por su mismo carácter que a veces puede parecer descontextualizado, esta incongruencia (no siempre voluntaria de parte del emisor, insisto) puede resultar humorística para quien la escucha y no se siente marginal, pero ofensiva en cuanto al referente.

Otra posibilidad es aquella que pone en juego la relación entre el hablante y el oyente; implica necesariamente una oposición entre

ambos que puede estar marcada por rasgos como la **hostilidad**, la superioridad, la malicia o la agresión (Ej., (2). *El hombre madura, la mujer envejece / El alcalde confunde la res pública con una vaca lechera / Mi madre es una rata. El ratón*). Es el nivel de las expresiones que el emisor produce con el abierto propósito de confrontar y “atacar” o sorprender al receptor directo o al referente.

La tercera opción dentro de ese rango la ofrecen aquellas expresiones de humor que, por el contrario, persiguen generar un efecto de **relajación** en el destinatario. Por ejemplo, las siguientes:

(3). *Mujer, libérate, orina de pie*

Consejo de una madre: Hija, estudie para que pueda divorciarse

Estudia hasta morir...serás un cadáver culto

Nadie es perfecto. Firma, Nadie.

El que madruga...encuentra todo cerrado.

A nuestro juicio, es esta última la que aparentemente se ajustaría más a las posibilidades de un intercambio lingüístico neutral, no ofensivo ni agresivo. Pero las otras dos (incongruencia y hostilidad) tendrían cabida siempre que se trate de hacer reflexionar sobre el lado negativo que subyace en algunas expresiones que si bien resultan humorísticas en determinados contextos, pudieran ir intencionalmente dirigidas hacia la discriminación, el rechazo, la ofensa, la exclusión o la venganza. Por ejemplo, cuando se presentan expresiones que impliquen algún tipo de discriminación o ataque racial, genérico, familiar, laboral, regional, físico: casos como los siguientes:

(4). *Blanco con bata, médico / Negro con bata, chichero*
(*heladero, en otras versiones*)

Si es hombre,... es bruto.

Mujer que conduce bien un auto, es hombre.

Mi hermana ya es adulta, la tuya ya es adúltera.

¿Qué hace una mujer después de tener relaciones sexuales?

...Estorbar

Detrás de hombre que triunfa...siempre hay una mujer sorprendida.

Pero independientemente de su significado, parece intervenir en esto un *efecto semántico* que, por una u otra razón, dispara la risa o la sonrisa y que puede originarse a partir de estrategias estilísticas como la **ambigüedad** (focalizada, por ejemplo, en recursos verbales específicos: juegos de palabras, homonimias y polisemias: (5). *Busco hombre con bíceps, que me dé muchos bepsos*)⁵ o la contradicción (que se materializa mediante oposiciones, confrontaciones, contrasentidos, pareos: (6). *Se pintan casas a domicilio*). En ambos ejemplos, el resultado humorístico se fundamenta en estrategias retóricas como la ironía, el sarcasmo, la parodia, el doble sentido.

Como recurso comunicativo básico, propongo la referencia inicial a los efectos humorísticos que intencionalmente parten del emisor, se plasman en el discurso habitual y están destinados a generar lo que se llama un efecto de **relajación** en los receptores

⁵ Este ejemplo y el siguiente provienen de la promoción que para sus avisos clasificados, hace el diario *La verdad*, que circula en el estado Zulia (datos recogidos en marzo de 2007). Sólo aludiré a las fuentes de donde provienen los ejemplos en casos como éste; de resto se trata de expresiones de uso general, recogidas al azar.

(Raskin, 1985). Esto principalmente focalizado en la utilización de expresiones cotidianas de la lengua, caracterizadas por la presencia simultánea de dos perspectivas de enunciación: una explícita (descriptoria de la apariencia de una situación determinada) y otra implícita (que muestra la verdadera cara de esa situación). Nótese, por ejemplo, la siguiente expresión, leída en el cartel de un mercado popular al que acuden muchos turistas:

(7). *Se hablan todas las lenguas...por señas.*

O esta otra, en la que uno de los interlocutores se vale de una de las acepciones que la palabra “palo” tiene en el español de Venezuela, equivalente a “trago de alguna bebida alcohólica” (Núñez y Pérez, 1994:367), de donde provienen las frases “echarse palos”, “caerse a palos”, “estar paloteado”, “asistir a una palazón” etc. Veamos la salida ingeniosa de uno de los hablantes del siguiente acto de habla:

(8) -*Mucho gusto, ¿qué hace usted, señor?*

-*¿Yo?, pues me dedico a la escritura...*

-*¿Y qué escribe?*

-*Varias cosas, soy polígrafo ¿Y usted?*

-*Bueno... yo soy palígrafo...*

-*¿Palígrafo? ¿Y qué es eso?*

-*Consumo varios tipos de bebidas alcohólicas...*

En cuanto a las expresiones lingüísticas cotidianas, Beinhauer (1973) alude a la presencia recurrente de un elemento “sorpresa” que, agrego yo, surte el efecto de disparador de lo humorístico. “Un

contraste entre la sorpresa y lo previsible”, dice Jorge Barale (2005, en línea). Sin embargo, es discutible el hecho de que todo efecto humorístico tenga su causa en la sorpresa. En general, la sorpresa puede deparar muchas reacciones diferentes de la risa (incluido su opuesto, la rabia, e incluso el llanto). Aparte de que otros efectos como la ridiculización, la descontextualización, la confusión, el desconcierto, pueden también servir de disparadores de una situación de humor.⁶ Y si no, cómo explicaríamos las siguientes expresiones:

(9). *No hay mujeres feas, sino hombres sobrios.*

Si secuestran a tu suegra, paga para que no la devuelvan.

Por esa razón, aunque no resulte el más académico, preferimos el término “cortocircuito” (utilizado por Sigmund Freud al explicar la pragmática del chiste y aludido por Agelvis, 1998: 37) para generalizar en la noción de disparador del efecto humorístico. Todo resultado humorístico tiene su origen en un contexto que, dentro de la cotidianidad del lenguaje, rompe con la literalidad del mismo y lo conduce a significados inesperados por el receptor. En suma, como ha dicho Veatch (1998), violenta un principio, una idea comprometida con el funcionamiento social normalizado.

Ese mecanismo que dispara la risa puede proceder de cuatro fuentes fundamentales dentro del acto de habla: del emisor, del receptor, del contexto o de algún elemento externo, ajeno a esos tres componentes. Y naturalmente que, más allá de la intención, no siempre existe la posibilidad de generar alguna situación humorística. Una expresión como (10). *Toda rumba de primera se*

⁶ Valiéndose de la terminología propia de la semiótica, Agelvis (1998: 128) define muy acertadamente el humor como “el resultado de un salto inusitado de una isotopía a otra.”

celebra con chicas de segunda, puede resultar muy poco humorística para algunas personas porque subyace en ella una valoración que implícitamente compromete a las “chicas de segunda” y alude a un estigma social muy específico, la prostitución.

4. Humor y praxis comunicacional

“A ninguna mente bien organizada le falta sentido del humor”
(Samuel Taylor Coleridge)

Cuando se habla de estos temas, por lo general se dice que los venezolanos somos tan adictos al jugueteo lingüístico que convertimos hasta las tragedias en travesuras humorísticas. Hacemos humor de cualquier evento, incluidas las desgracias, los gobiernos, los sepelios y los divorcios. Por ejemplo, si nos amenazan con subir los precios de la gasolina, cobrarnos impuestos por fallecer, viajar o comer, sencillamente hacemos un chiste con Jaimito o con algún funcionario público como personaje, o inventamos uno de andinos (a quienes llamamos “gochos”), de jobiteros (en el Zulia) o de gallegos. Y seguimos (sobre) viviendo, al tiempo que llegamos al nivel más sofisticado del humor cuando somos capaces de hacer reír a los otros poniéndonos como referentes nosotros mismos. Nada extraña entonces la lectura de las siguientes expresiones, escritas sobre lápidas de tumbas como epitafios:

(11). *Aquí descansa mi querida esposa, señor, recíbela con la misma alegría con que yo te la he enviado.*

Vino, mujer y tabaco se llevaron a este hombre en el saco.

Levántate perezoso, la tierra es de quien la trabaja.

Particularmente creo que éste no es un atributo exclusivo de los venezolanos (ni de los zulianos, ni de los orientales, en

particular); es más bien una condición que nos ofrece el idioma español en general. Pensemos, si no, en lo aburrido que es para nosotros hacer y entender el humor a la inglesa, a la sueca o a la noruega. No debe ser muy fácil porque, aunque no sea cierto, suele decirse que en los países donde se hablan esas lenguas todo está tan resuelto que la gente más bien se divierte suicidándose.

Pero como todavía tenemos que padecer la cotidianidad idiomática del país, pues, aunque no sea condición exclusiva nuestra, mediante un intento de categorización, de acuerdo con la intención y el contexto, me limitaré a mostrar otros ejemplos de cómo hacemos los venezolanos para sacarle provecho risible a nuestras palabras.

Uno de los rasgos más resaltantes en ese sentido es la **hiperbolización**. Quién duda de la tendencia que tenemos a hiperbolizar lingüísticamente nuestra cotidianidad cuando, por ejemplo, en lugar de expresarle a otra persona un simple “te quiero” o “te amo”, saltamos el límite semántico que en otra lengua nos impondrían esas expresiones para decirles a nuestros seres queridos “¡Te quiero que jode!”. Y es que, verbalmente, los venezolanos somos frenéticos y exagerados en nuestras manifestaciones, por más seriedad y formalidad que las mismas impliquen.

Otra característica fundamental es la **ubicación grupal, la sectorización del otro**. En nuestra rutina conversacional estamos ya acostumbrados en Venezuela a aceptar que convivimos divididos en dos grupos perfectamente diferenciados: los vivos y los bobos, que, en otros contextos menos formales, solemos llamar los pendejos y los avispados. Ambos grupos son necesarios para la supervivencia del opuesto. Suele considerarse “pendejo”, por ejemplo, al funcionario gubernamental que acepta un cargo público y sale de él sin haber “aprovechado” de alguna manera su condición. Bien conocida es la expresión del supuesto militante

de partido gubernamental que ante la oferta de algún cargo que implique exceso de labores, reclame a su oferente: (12) *No le pedí un trabajo, le dije que quería un puesto.*

Por otro lado, existen algunas expresiones cotidianas con que los integrantes de los grupos “más vivos” suelen referirse a sus presuntos opuestos:

(13) *El pendejo al cielo no va, lo joden aquí, lo joden allá.*

Todo pendejo es malicioso

Maracucho pendejo, se muere chiquito.

Además, los autoproclamados “avispados” o “vivos” han consagrado una expresión que ya forma parte de nuestra idiosincrasia idiomática: (14). *Todos los días sale un pendejo a la calle, el que lo encuentre es de él.* Sin olvidar que evitamos eufemismos a la hora de decir “hacerse el sueco” o “hacerse el suizo” para expresar, claro y sin tapujos: (15). *Hacerse el pendejo, hacerse el güebón, hacerse el bolsa, hacerse el gocho,* para citar sólo cuatro posibilidades de ese amplio campo semántico.

También es un rasgo distintivo de nuestra inclinación humorística la **metáforización**. Como ya hemos anotado, la manifestación de humor no siempre sale del emisor. A veces, es el receptor el que prefiere entenderlo de esa manera. El humor lingüístico lo tenemos tan arraigado que, por ejemplo, a los periodistas en general los hemos bautizado académicamente como “comunicadores sociales”, aunque algunos sean realmente muy poco comunicativos y ajenos a la verdadera socialización. Y esto sin entrar en la paradoja lingüística que representa la designación universitaria de dicha profesión: si el lenguaje es una entidad de

indiscutible naturaleza social, todo hablante de una lengua es de por sí un “comunicador social”. Pero si la limitamos a quienes han sido institucionalmente titulados para ejercer ese rol de hablantes públicos, podemos agregar que algunos de ellos suelen generar en sus audiencias ciertas humoradas a veces involuntarias. Por ejemplo, pocas veces dicen o escriben en sus reportajes y entrevistas palabras tan simples y literales como “agua”, “premio” o “leche”. Para aludirles prefieren expresiones metafóricas bastante gastadas como “*el vital líquido*” “*el preciado galardón*” y “*el líquido perlino de la consorte del toro*”. En tanto otros, casi siempre los de tendencia oficialista, suelen causar cierta disonancia cognoscitiva con expresiones como (16) *Este año no habrá inflación sino ajuste de precios*.

Un recurso adicional que genera situaciones de humor es la **argumentación vacía o simulada**, sin justificación. Aceptamos con humor ciertas premisas aunque desconozcamos o simulemos el razonamiento que las ha generado. En ciertos casos, se trata de expresiones usuales en nuestra cotidianidad lingüística con las que nos hacemos eco de frases que supuestamente son verdades absolutas, pero desconocemos por qué. A quién se le ha ocurrido investigar qué nivel de verdad hay en la afirmación aquella tan nuestra según la cual (17). *Los perros ven en blanco y negro*. Nadie tiene ni la más mínima sospecha sobre el origen y la documentación de la misma pero, igualmente, pocos dudan de su estricta veracidad.

¿Sabe alguien en qué momento, quién y con qué propósito apareció en Venezuela la expresión mítica (18). *¡Señores, el Himno Nacional no se aplaude!*. Parece ineludible en cualquier acto cultural, después de la participación inicial de la coral del colegio,

cuando al final de la interpretación de dicha canción patriótica caemos en la tentación muy lógica y natural de palmeaar las manos con fuerza.

En la mesa, somos adictos a una sola expresión cada vez que en casa nos toca comer lo mismo del día anterior. Ante la necesaria resignación, no nos queda más salida que complacer a nuestra pareja, madre, hermana o hermano, mirando con sonrisa lastimera aquellos alimentos envejecidos, engullendo el primer bocado y exclamando con total hipocresía (simulando), pero con rostro de felicidad: (19). *¡Ummm, esta comida está mucho mejor que ayer!.* Igual que no faltará jamás quien, después de una parrillada horrorosa, observe los carbones encendidos reverberando, al rojo vivo, y quiera halagar al parrillero o parrillera con la expresión (20). *¡Coño, ahora es cuando ese fuego está bueno!*

Nos volvemos seguros y convincentes si la esposa o novia nos descubre con las manos en la moza: (21). *¡Te juro, mi amor, que yo estaba revisándole un moretón que tiene en la parte centro occidental izquierda del pezón! ¡Por Dios, un favor se le hace a cualquiera!.* Como no deja de ser curiosa la salida diplomática que solemos usar cuando, ante la insistencia para que permanezcamos en una reunión social, expresamos con total hipocresía (22). *Bueno, me quedo, pero me tomo una nada más.* Así como también sudamos humor con promesas como (23). *¡La última y nos vamos!*

Todos hemos vivido la experiencia de encontrar a un viejo amigo o compañero de bachillerato a quien no veíamos desde hace años. Los comentarios y las preguntas de rigor suelen ser los mismos en todas las ocasiones:

(24). *-Coye, vale, qué de tiempo, ¿qué has hecho?, estás un poco más gordo, calvo y barrigón.... Qué mala*

gente somos, ¿verdad? ni siquiera nos volvimos a llamar por teléfono... ¡Vamos a hacer una vaina, chico, dame tu número, toma mi tarjeta, ahora sí, vale, tenemos que dedicarnos a recuperar la amistad de tantos años, llamamos a los otros y nos reunimos de nuevo con unas cervecitas!, ¿ok? vaya, ¡vamos a hacerlo!, mi mujer se va a contentar mucho, yo te llamo, ¡seguro!.

Y así, hasta dentro de unos veinte años más, cuando se repetirá la misma escena. Como no sea que nos topemos a otro cuya cara nos resulte muy familiar pero de quien no recordemos ni siquiera el sobrenombre y la situación sea mutua. En una especie de chateo con algún desconocido, desarrollamos la conversación sin identificarnos ni comprometernos:

(25). - *Y qué, cómo te va, tiempo sin verte, vale.*

- *Sí, vale, igualmente, tú sabes.*

- *¿Todo bien?*

- *Bueno, ahí, sí, más o menos.*

- *¿Y el trabajo?*

- *Aquí, echándole pierna.*

Y en algún momento interrumpimos el diálogo de sordos con cualquier excusa. Es la magia de la palabra, el mejor recurso para mantenernos humorísticamente en contacto con el otro, el que nos ayuda a mitigar las penas que pasaríamos si no hubiera manera de decirle algo al interlocutor inesperado.

Una característica más es la de la **imprecisión temporal**. En tal sentido, podríamos recordar también nuestros hábitos de hacer con alguien una cita: los hablantes del resto del mundo suelen acordar encontrarse a las cuatro, cuatro y treinta o a las cinco

menos cuarto. Nosotros decidimos desde hace tiempo, modificar la “imperfección” de la puntualidad absoluta y encontrarnos (26). “a eso de las cuatro”, “más o menos a las cuatro”, “entre las cuatro y las cuatro y media”, “a golpe de cuatro”, “por ahí a las cuatro”, “cerca de las cuatro”, “antes de las cinco” “pasadas las cuatro”, etcétera, sin precisar jamás con exactitud, aunque todos entendemos y aceptamos. Como dijera uno de nuestros mejores humoristas, Aníbal Nazoa, “A las cuatro y pico en punto, que en todas partes es un chiste, en Venezuela es una hora que puede corresponder a la realidad” (cf. Díaz de Nazoa, 2005:54).

A esto podemos incorporar la categoría del **enriquecimiento semántico del vocabulario**. Se trata de la tendencia que tenemos a incrementar los significados del vocabulario conocido, añadiendo nuevas acepciones que amplíen su esfera semántica sin afectar los límites establecidos por los diccionarios o repertorios léxicos oficiales.

Sin problema de ninguna naturaleza, desde hace mucho tiempo en Venezuela aceptamos que el melón, el melocotón, la ciruela, la naranja, el zapote, el mamey, la guayaba, la mandarina, el café, el chocolate, el pistacho, no son sólo frutas y vegetales, sino también colores. Así como el mantecado y la vainilla tampoco son solamente sabores de helados o bebidas. Existe además el llamado “color crema” sin que sepamos exactamente a qué tipo de tonalidad se alude con él (crema de cacao, de café, de chocolate, de verduras, etc.). Y aparte del “amarillo caterpillar” (de uso frecuente en el estado Zulia, cuyo origen se remonta a la pintura que recubre una conocida marca de tractores), posiblemente el más original de nuestros colores locales fue perfectamente delimitado hace años por la sabiduría popular: (27). *El color de mono corriendo*. Es

posible que nadie sepa definirlo, pero todos estamos seguros de reconocerlo.⁷

Tenemos además una bebida refrescante a la que denominamos “Malta”. Pues en esto del humor lingüístico, no podré jamás olvidar los gritos de un vendedor ambulante de malta helada que alguna vez se paseaba por las calles de mi vecindario. El hombre arreaba su carrito con los emblemas de las principales marcas venezolanas de malta y su mejor grito de publicidad era:

(28). *-¡Tome malta, maltirícese, maltirícese!*

No hay duda de que era un auténtico creativo publicitario, como también lo es la ingeniosa chica que, cuando su progenitora le reclamara haber salido con algún caballero a “venderle su cuerpo”, se defendiera argumentándole:

(29). *¡Madre, te equivocas, no vendo mi cuerpo, lo alquilo!*

Igualmente, podría referirme al humor confuso que generamos al turista cuando se entera de las variedades de café que consumimos en el país. Exceptuando algunas denominaciones de uso común en el ámbito hispano, como **capuchino**, **mocaccino** y **expreso**, encontramos que cuando acudimos a una cafetería venezolana tenemos la opción de solicitar se nos sirvan variedades del café tinto como (30). *Negro, negrito, guayoyo, negro o negrito corto o extracorto, negro o negrito largo, negro fuerte, negro suave, negro tibio, guarapo, negro oscuro suave, etc.* Y en cuanto a las variantes del café con leche, entre otras, podemos pedir (31). *Tetero o teterito, con leche claro, con leche tibio, con leche claro tibio, con*

⁷ Alude a cierta tonalidad marrón. No sé si tenga alguna relación con el llamado “color patata”: “...las faldas de mi abuela optaban todas por el mismo **color patata**. Es de suponer que este color le quedaba bien”. (Günter Grass, *El tambor de hojalata*. Madrid: Punto de lectura, 2006:18, trad. Carlos Gerhard y Joaquín Mortiz).

leche oscuro, con toque de leche sin o con espuma, marrón claro, marrón oscuro, marrón cremoso, marrón fuerte o fuertecito, mitad café-mitad leche, etc.

Pero lo más simpático de esto es que en una mesa de diez o doce comensales, cada uno pide una variedad diferente y supuestamente el mesero es capaz de comprender los diferentes gustos sin tomar nota. Sencillamente cuando acude a la barra de servicio ordena genéricamente (¡diez con leche y dos negros!), pero en la mesa cada solicitante cree que realmente se ha satisfecho su requerimiento.

Y con esto podríamos entrar en el modo humorístico como violentamos el campo semántico de los tradicionales nombres del santoral. Alguna vez reportaba, por ejemplo, el *New York Times* la particularidad de los actuales nombres de los venezolanos (cfr. Romero, 2007):

Desde (32). “*Yesaidú*”, “*Guatabaut*”, *Guasap*, *Guarisdá* y *Guanjondre*, que reproducen fonéticamente las expresiones del inglés “Yes, I do”, “What about...”, “What’s up?”, “What is that?” y “One hundred”, podríamos mencionar algunos otros como (33). *Tajmajal* (de Taj Mahal), *Hiroshima*, *Nagasaki*, *Bluberrina* (de Blue Berry), *Maiquelyordan* (Michael Jordan), *Sivuplé* (Sil vu ple), etc.⁸

Otro ejemplo relativo al enriquecimiento semántico se refiere a los llamados comodines léxicos. Acudimos a la vigésimo segunda edición del mítico *Diccionario de la Lengua Española* de la Real

⁸ Con respecto a esta curiosa situación de nominar a los nuevos ciudadanos, hubo en agosto de 2007 una propuesta del Consejo Nacional Electoral que, aunque fue ridiculizada y asumida como burla por distintos voceros públicos, mediante uno de sus artículos (el 106) intentaba poner freno a la manía de algunos padres por presentar a sus hijos con nombres extravagantes como Usneivy /Usnavy (U.S. Navy), Usmeil (U.S. Mail), Supermán, Yuvifred, Makgiber, Lexotanil (nombre de medicamento) o Yusleidy (U.S. Lady), comunes en el censo electoral nacional. A esta breve lista, podríamos agregar muchos otros apelativos con los que nos hemos topado en nuestras indagaciones: Yunsdaiker, Balompié, Eyialmardolith, Cariolvis, Oriolvis, etc. Luego de fuertes y reiteradas críticas de opinión pública, la propuesta oficial fue retirada.

Academia Española y nos encontramos lo siguiente: la segunda acepción que se le asigna a la palabra **comodín** es “cosa que se hace servir para fines diversos según conviene” (cf. <http://buscon.rae.es/drael/>, en línea). Extrapolamos el concepto a lo que aquí nos interesa: en el caso de las palabras cotidianas. En su definición formal *la expresión comodín léxico* se refiere a aquellos vocablos que podemos utilizar con múltiples significados, pero a la vez sin ninguno específico, de acuerdo a como necesitemos llenar un vacío semántico. En nuestra comunicación cotidiana son muchísimos los llamados comodines léxicos, pero valga recordar sólo siete de nuestra conversación diaria, casi todos incluidos en la categoría de las llamadas “voces malsonantes” (cf. Martín, 1974). No digo que sean palabras exclusivamente venezolanas, apenas los reporto aquí como frecuentes en nuestro medio. Comienzo por una que podría sonar muy fuerte para ciertos oídos: la palabra **verga**. En la definición del DRAE, esta palabra remite a significados como “pene” o “vara”, con el añadido de que en Venezuela y El Salvador se utiliza como interjección “vulgar” útil “para expresar protesta, disgusto o rechazo”. Mucho más que eso, hay que añadir que en nuestro país la palabra **verga** es uno de los comodines léxicos que mayores significados ha alcanzado. Por ejemplo, en la región voseante del estado Zulia, algún desconocido lexicógrafo se ha dedicado a dar vida a una “gramática” que circula por la Internet, atinente a esta palabra, de la que podemos citar algunos de sus distintos significados contextuales:

(34). Inicio de oración: *¿Sabéis una verga?...*

Precaución: *¡Cuidado me echáis una verga!*

Vergüenza, pena, timidez: *Me da verga*

Sorpresa: ¡A la verga!

Negación: ¡Ni de verga!

Inicio de riña: ¿Qué es la verga, pues!

Saludo: ¿Cómo está la verga?

Incredulidad: ¡Verga sí, cómo no!

Desesperación: ¡Verga, no joda!

Alboroto: ¡Qué verguero!

Persona destacada: ¡Es un vergatario-a!

Exclamación absoluta: ¡Vergación!

Aparte de la ya mencionada, incluyo otros comodines léxicos como **vaina**, **coño**, **carajo**, **coroto**, **bicho** y **cosa**. Cada uno también con sus múltiples significados y voces derivadas. (vainita, vainón, coñazo, coñiza, carajita, bichito, bicharango, cosota, etc.).

En alguna ocasión he propuesto muy seriamente sacarle doble provecho humorístico a un campo semántico tan rico como éste de los comodines léxicos. Por una parte, podríamos contribuir en la escuela a liberar a algunas palabras de la pesada carga ideológica que suele caracterizarlas como supuestas voces prohibidas y aceptar que a veces son ineludibles en ciertos contextos: por ejemplo, nada más ridículo que gritar ¡Cáspita! o ¡Recórcholis! cuando en una reunión familiar te das un inesperado golpe en la rodilla. En tal contexto, cabe sólo una palabra que precisamente hace de comodín en distintas situaciones. La acabo de incluir en el paradigma referido antes: ¡**Cooooño!**

Esto a su vez me permite entrar en un segundo aspecto, la definición humorística de comodín léxico. Valiéndome del grupo de palabras delimitado arriba, propongo una definición, que al mismo

tiempo que sea humorística, facilite el acceso a la comprensión del concepto. Y entonces, podría aportar como posible definición la siguiente:

(35). *Un comodín léxico es una **verga del carajo**, algo así como un **coroto**, que no remite a un **coño** pero permite mencionar cualquier **cosa o bicho**, incluidas las **vainas** que no conocemos.*

5. Consideraciones finales y conclusiones

“...y si han aprendido de mí a reír, no es, sin embargo, mi risa la que han aprendido” (F. Nietzsche).

Ya para cerrar, me permito recordar aquí dos anécdotas llenas de humor lingüístico que tienen que ver con mi propia experiencia.

Tendría yo más o menos unos cuarenta y cinco, todavía el pelo negro, apenas con asomo de algunas canas incipientes. En plena vía rápida, me interceptó bruscamente una señora que, a simple vista, calculé que podría pertenecer a la quinta o sexta edad. La doña arremetió contra mi automóvil en un cruce, lo interceptó hasta hacerme detenerlo, se bajó hecha furia y me gritó:

(36). *-¡Oiga, usted, anciano, ¿por qué no se va a criar a sus nietos en vez de estar atravesándose en plena vía?!*

Obviamente, en una actitud que me resultaba absolutamente humorística, ella se sentía mucho más joven que yo, aunque la estampa de anciana abuela le pertenecía más a ella que a mí.

La *segunda* historia se refiere a la confrontación con un taxista caraqueño. A la espera de la luz verde del semáforo, intentaba yo atravesar una avenida cuando viene el taxista y se para justo sobre el rayado destinado a los peatones. Perturbado por aquello, me

limité a pasar como pude pero aproveché para golpear con los nudillos en la parte delantera del automóvil y hacerle ver que estaba ocupando un espacio prohibido. Pues también el conductor se ha enfurecido. Veo que se baja del carro una inmensa mole de más o menos 1.90 metros de alto por 1 metro de ancho cuya estatura se disimulaba frente al volante, sale, manotea bruscamente frente a mi pequeña humanidad de 1.60 metros y me grita:

(37). *-¡Mire, amigo, la próxima vez que quiera golpearle el carro a alguien, búsquese uno de su tamaño!*

Ambas situaciones resultaron dignas de risa para quienes presenciaban los hechos y aún hoy el público las celebra cuando las relato. Sin embargo, ello no ocurrió porque los emisores así se lo hubieran propuesto sino porque, en los contextos en que se desarrollaron, aglutinaron en un solo evento comunicativo las tres categorías señaladas por Raskin (1985): incongruencia, hostilidad y relajación.

El alto nivel de autoestima de la señora del primer caso implicó varios mensajes simultáneos: (a) Aunque a veces sean completamente involuntarias, los conductores cometen más infracciones en la medida en que envejecen, (b) Las personas mayores no deben conducir autos por el riesgo que ello significa para los demás, (c) La emisora del mensaje (la señora) percibe en el interlocutor (mi persona) algo que no ha sido capaz de reconocer en ella misma (la edad), (d) Su actitud defensiva la hace comportarse de tal modo que termina siendo protagonista de una situación que despierta la risa de quienes presenciaban la escena.

En el caso del taxista, ocurrió algo parecido. El conductor no intentaba de ninguna manera “hacerse el gracioso”. Lejos estaba su reclamo de la intención humorística. Por el contrario, era en verdad

muy serio, estaba disgustado porque yo había osado golpear su automóvil, ante lo cual asumió su actitud de hombre ofendido. No obstante, el hecho de haber transgredido involuntariamente el sentido usual de la expresión que utilizó, contribuyó a convertir la escena en un evento risible para las personas ajenas al acto de habla. Usualmente, la expresión “búscate uno de tu tamaño” la utilizábamos en nuestra adolescencia cuando algún grandulón deseaba medirse a trompadas con un chico más pequeño (o de menor edad).

No obstante, en ambos casos, los emisores, que con su actitud de reclamo pretendían hacer gala de su posición de poder frente al interlocutor, se sintieron desconcertados. El humor que generaron involuntariamente atentó contra la rabieta que había motivado sus actitudes.

Por eso la generación del humor no siempre es voluntaria de parte del emisor; puede tener su origen en la situación contextual. Algunas veces, son los participantes ajenos al hecho los que infieren en tales casos aspectos risibles. Y es así debido al efecto sorpresivo y desconcertante propio de tales actos de habla. Es precisamente lo que Freud llamaba el “cortocircuito”. Pero también esto demuestra que el humor está presente en nuestra cotidianidad comunicacional y que puede ser una fuente muy provechosa para el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas. A veces, lo que comienza siendo muy serio, rígido, formal, termina adquiriendo visos humorísticos. Lo podemos generar de modo voluntario o inferir de situaciones que resultan contraproducentes. Así, somos capaces de asignar un matiz humorístico a eventos que no tuvieron originalmente esa intención. Lo que significa que la inclinación hacia lo humorístico es parte de nuestra vida ordinaria y diaria.

De modo que, utilizado con la debida cautela y desde una perspectiva analítica que incite a la reflexión sobre los hechos del lenguaje, el humor verbal como recurso comunicativo puede contribuir a favorecer el acercamiento a nuestra lengua materna y los recursos que ésta ofrece. Entre sus ventajas fundamentales estaría que no sólo favorece el proceso de asimilación y desarrollo de habilidades idiomáticas, sino que además permite a los hablantes implicarse en el proceso retórico de su valor como arma comunicacional para enfrentar al poderoso, o al menos para intentar neutralizarlo. Esto facilita a su vez una consideración de los receptores como la parte más importante del proceso comunicativo y podría contribuir como estímulo para el desarrollo de la competencia lingüística desde una perspectiva que de por sí implica el procesamiento de mensajes que sobrepasen los básicos niveles de literalidad del lenguaje.

Quienes por motivos de cualquier naturaleza sólo creen en la rigidez, la seriedad y la formalidad, deben convencerse de una máxima que se le atribuye al escritor inglés Gilbert K. Chesterton: “Lo divertido no es lo contrario de lo serio, sino de lo aburrido”. Y si, sea como productores sea como receptores utilizamos, (o percibimos) el lenguaje con humor profundo e inteligente, hasta podremos entrenar a nuestros interlocutores a que mejoren los recursos con que suelen hacer chistes sobre nosotros y los otros. De esa manera daremos pleno sentido a la intención de Aristóteles al consagrar la frase “el hombre es el único animal que ríe”, y hasta podríamos agregarle una variante que dé al género femenino su justo lugar en el humor: *La mujer es el único animal que llora... de risa.*

Referencias

Agelvis, V. (1998) *Semiótica del discurso lúdico*. Mérida: ULA

Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento*. España: Barral Editores.

Barale, J. (2005). *Técnicas de creación del humor*. Disponible: <http://www.mailxmail.com/curso/excelencia/tecnicascreacionhumor> [consulta: 22-07-07].

Beinhauer, W. (1973). *El humorismo en el espacio hablado*. Madrid: Gredos.

Díaz de Nazoa, M. L. (2005). *El venezolano que fui. Una visión sobre la obra de Aníbal Nazoa*. Caracas: Fundación Polar, col. Periodismo y Memoria.

Martín, J. (1974). *Diccionario de expresiones malsonantes del español*. Madrid: Istmo.

Nazoa, A. (2005). *El venezolano que fui. Una visión sobre la obra de Aníbal Nazoa*. Caracas: Fundación Polar [Compilación, ecuento y notas de María Lucía Díaz de Nazoa]

Núñez, R. y F. J. Pérez (1994). *Diccionario del habla actual de Venezuela*. Caracas: UCAB.

Quero Alfonso, A. (2002, en línea). Algunas teorías sobre el humor. Cap. De la tesina *Las Sombras de la Risa. La Relación entre humor, identidad cultural y agresividad en sociedades multiculturales*. Universidad de Granada. Disponible: www.antropoenfermermería.com. [consulta: 28 de octubre de 2007].

Raskin, V. (1985). *Semantics Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reídle Publishing.

Real Academia Española (en línea). *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <http://buscon.rae.es/drae/>

Romero, S. (2007, 13 de enero). Padres venezolanos prefieren nombres famosos. Lenín y Elvis forman parte de curiosa tradición. En *El Nacional*, Caracas, D/3.

Salinas Campos, M. (2007). *La risa y la esperanza de la vida sobre la tierra*. Discurso inaugural. XI Congreso Anual de la Sociedad Internacional para el Estudio del Humor Luso-Hispano. Santiago de Chile, noviembre de 2007.

Torres, Sánchez, M. (1999). *Estudio pragmático del humor verbal*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Veatch, T. (1998). A theory of humor. En: *Humor, the Internacional Journal of Humor Research*. Mayo, 1998. Versión en html: <http://www.tomveatch.com/else/humor/paper/humor.html>, consulta: 12 de marzo de 2007.

Zavala, L. (1993). *Humor, ironía y lectura*. Las fronteras de la escritura literaria. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

EL ASPECTO CON VERBOS DE CAMBIO DE ESTADO EN ESPAÑOL

Masiel Matera
(Universidad del Zulia)
masielmatera@hotmail.com

Raimundo Medina
(Universidad del Zulia)
rmedina@cantv.net

Resumen

La Mereología del Evento (ME), es una teoría del aspecto que estudia las relaciones parte-todo con miras a proporcionar una teoría unificada que explique el cambio. En este sentido, propone un análisis en dos fases en el que sólo necesitan especificarse lexicalmente el proceso distinguido (PD) y el punto distinguido (Pd), tanto para los verbos que expresan cambio en el sentido físico (movimiento) como en el sentido abstracto (estado, posesión). En esta investigación, nuestro propósito es analizar la estructura de evento de los verbos de cambio de estado. El marco teórico lo constituye la Teoría de la ME propuesta por Pi (1999), enmarcada en la Semántica Lexical dentro de la Gramática Generativa. Un resultado interesante es que, en el esquema de evento de los verbos de cambio de estado coinciden el Pd, el tiempo del evento y el segmento de cambio, puesto que es un evento puntual. Algunas conclusiones son: (i) los verbos de cambio de estado están especificados lexicalmente para el Pd, (ii) estos verbos son de logro y logro inmediato, (iii) el contexto lingüístico del verbo influye en su lectura aspectual.

Palabras clave: semántica lexical, aspecto, cambio de estado.

Recepción: 21-03-2007 Evaluación: 16-05-2008 Recepción de la
versión definitiva: 25-02-2008

ASPECT WITH VERBS OF CHANGE OF STATE IN VENEZUELAN SPANISH

Abstract

Mereology of event (ME), is a theory of aspect that studies the part-whole relations and aims at providing a unified theory that explains change. In this sense, it proposes an analysis in two phases in which only distinguished process (DP) and distinguished point (Dp) need to be lexically specified for verbs that express change in the physical sense (movement), as well as in the abstract sense (state, possession). In this research work, our aim is to analyze the event structure of verbs of change of state. The theoretical framework is the ME stated by Pi (1999), framed within lexical semantics in generative grammar. An interesting result is that, in the outline of event of verbs of change, the Dp, the tense of the event and the segment of change coincide due to the fact that it is a punctual event. Some conclusions are: (i) verbs of change of state are lexically specified for the Dp; (ii) these are verbs of achievement and of immediate achievement; (iii) the linguistic context of the verb influences its aspectual reading.

Key words: Lexical semantics, aspect, change of state.

L'ASPECT AVEC DES VERBES DE CHANGEMENT D'ÉTAT EN ESPAGNOL

Résumé

La Méréologie de l'Événement (ME), est une théorie de l'aspect qui étudie les relations partie-tout visant à fournir une théorie unifiée pour expliquer le changement. Pour ce faire, elle propose une analyse en deux phases où l'on spécifie lexicalement que le processus distingué (PD) et le point distingué (Pd), pour les verbes exprimant tant des changements physiques (mouvement) que des sens abstraits (état, possession). Dans cette recherche, notre but est d'analyser la structure d'événement des verbes de changements d'état. Le cadre

théorique est constitué par la Théorie de la ME proposée par Pi (1999) dans le cadre de la Sémantique Lexicale dans la Grammaire Générative. Un résultat intéressant est que le schéma d'événement des verbes de changement d'état coïncide avec le Pd, le temps de l'événement et le segment de changement parce qu'il s'agit d'un événement ponctuel. Quelques considérations : (i) les verbes de changement d'état sont lexicalement spécifiés par le (Pd), (ii), ces verbes sont de réussite et de réussite immédiate, (iii) le contexte linguistique du verbe influence la lecture aspectuelle.

Mots clés : Sémantique Lexicale, aspect, changement d'état.

L'ASPETTO CON I VERBI DI CAMBIAMENTO DELLO STATO IN SPAGNOLO

Riassunto

La Mereologia dell'Evento (ME), è una teoria dell' aspetto che studia le relazioni parte-tutto con lo scopo di offrire una teoria unificata che spieghi il cambiamento. In questo senso, propone un'analisi a due stadi. In quest'analisi occorre soltanto specificare col lessico il processo distinto (PD) e il punto distinto (Pd), sia per i verbi che esprimono cambiamento nel senso fisico (movimento) che nel senso astratto (stato, possessione). In questa ricerca, il nostro scopo è analizzare la struttura dell'evento dei verbi di cambiamento dello stato. Il quadro teorico lo costituisce la Teoria della ME proposta da Pi (1999), inquadrata nella Semantica Lessicale della Grammatica Generativa. Un risultato interessante è che, nello schema dell'evento dei verbi di cambiamento dello stato coincidono il Pd, il tempo dell'evento e il segmento del cambiamento, perché è un evento puntuale. Alcune conclusioni sono: (i) i verbi di cambiamento dello stato sono specificati lessicalmente per il Pd, (ii) Questi verbi sono di conseguimento e di conseguimento subito, (iii) il contesto linguistico del verbo influisce nella sua lettura aspettuale.

Parole chiavi: semantica lessicale. Aspetto. Cambiamento dello stato.

O ASPECTO COM VERBOS DE MUDANÇA DE ESTADO EM ESPANHOL

Resumo

A Mereologia do Evento (ME), é uma teoria do aspecto que estuda as relações parte-todo, visando proporcionar uma teoria unificada que explique a mudança. Neste sentido, propõe uma análise em duas fases, em que só é necessário identificar lexicalmente o processo distinguido (PD) e o ponto distinguido (Pd), tanto para os verbos que exprimem mudança no sentido físico (movimento) como no sentido abstracto (estado, posse). Nesta investigação, a nossa intenção é analisar a estrutura de evento dos verbos de mudança de estado. O enquadramento teórico é constituído pela Teoria da ME proposta por Pi (1999), enquadrada na Semântica Lexical dentro da Gramática Generativa. Um resultado interessante é que, no esquema de evento dos verbos de mudança de estado, o Pd, o tempo do evento e o segmento de mudança coincidem, dado que se trata de um evento pontual. Algumas conclusões são: (i) os verbos de mudança de estado estão especificados lexicalmente para o Pd, (ii) estes verbos são de consecução e de consecução imediata, (iii) o contexto linguístico do verbo influencia a sua leitura aspectual.

Palavras-chave: Semântica Lexical, aspecto, mudança de estado

EL ASPECTO CON VERBOS DE CAMBIO DE ESTADO EN ESPAÑOL

Masiel Matera - Raimundo Medina

Introducción

¿Por qué estudiar el cambio?

La idea de que un movimiento involucra un cambio en el espacio es intuitiva; sin embargo, el movimiento (1a) no es el único tipo de cambio posible, también existen el cambio de estado (1b) y el cambio de posesión (1c):

- (1) a. La pareja abandonó la residencia de los padres de él.
- b. La pareja fue secuestrada.
- c. Los familiares les pagaron el dinero del rescate a los plagiarios.

La esencia del cambio puede ser definida como un contraste de dos valoraciones diferentes de un predicado único en diferentes tiempos. En un punto anterior del tiempo (t_1), un predicado de x es falso y en un punto posterior en el tiempo (t_2), el mismo predicado de x es verdadero: $\neg x$, x .

No obstante, existe una mayor tendencia a estudiar los verbos de movimiento en detrimento de los que expresan cambio de estado y de posesión. Las razones son variadas: la facilidad para encontrar ejemplos de verbos de cambio de movimiento, existe un amplio rango de variedad de estos verbos, son más numerosos, son físicamente perceptibles y, en consecuencia, más fáciles de explicar. (c.f. Pi; 1999:7)

Por estas mismas razones, nuestro propósito en esta investigación es estudiar los verbos de cambio de estado. La finalidad es aportar ideas que contribuyan a establecer las características aspectuales de estos tipos de evento mediante la determinación de los rasgos especificados en su estructura lexical, esto es el *punto distinguido (Pd)* y el *proceso distinguido (PD)*.

El marco teórico-metodológico de este trabajo lo constituye la Teoría de la Mereología del Evento (ME) propuesta por Chia-Yi Tony Pi (1999), la cual se enmarca en la Semántica Lexical.

Dentro de la Gramática Generativa, la Semántica Lexical se fundamenta en que el significado de una expresión depende del significado de sus partes.

En la primera parte del trabajo, haremos una revisión de los verbos de movimiento que nos permitirá establecer comparaciones con los verbos de cambio de estado. En una segunda parte, explicaremos en qué consiste la ME y los principios generales que la sustentan. Luego, en la tercera parte, disertaremos sobre la noción de evento dentro de la ME, estableceremos el esquema del evento, introduciremos conceptos fundamentales como el *Pd* y el *PD* y revisaremos las clases aspectuales de los verbos propuestas por Vendler (1957) y Pustejovsky (1998), las cuales son importantes para la propuesta de Pi.

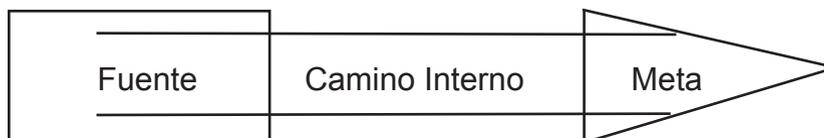
En la cuarta parte, analizaremos los verbos de cambio de estado a la luz de la ME, tomando como punto de partida el *Pd* y el *PD*.

1. Los verbos de movimiento

Chia-Yi Tony Pi (1999), en su tesis doctoral, utiliza el término *Teorías de la Ubicación* para referirse a los análisis que se han desarrollado basados en criterios de movimiento y de ubicación en

el estudio del aspecto. Estos análisis usan los primitivos espaciales para definir los fenómenos de cambio. La división tripartita del movimiento la representa Pi en forma gráfica como en (2):

(2)



En la expresión en (3a), La *Fuente* corresponde a *la tienda*, el *Camino Interno* al conjunto de ubicaciones entre la tienda y la oficina de correos, y la *Meta* a *la oficina de correos*. Para tratar los cambios los cuales no involucran cambio de lugar, como en (3b), las teorías de ubicación deben recurrir a la metáfora para explicar el cambio de no ubicación.

- (3) a. Luís corrió desde la tienda hasta la oficina de correos
 b. Una solución vino a su mente

Asher y Sablayrolles (1994), (cf. Pi 1999), establecen cuatro subclases de verbos de movimiento: Cambio de Ubicación (4a), Cambio de Posición (4b) Cambio inercial de Movimiento (4c) y Cambio de Postura (4d). La traducción de los verbos al español es nuestra.

(4) a. Cambio de Ubicación

<u>Francés</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>
Entrer	To enter	Entrar
Arriver	To arrive	Llegar
Accourir	To rush up	Apresurarse
sortir	To go out	Salir

b. Cambio de Posición

<u>Francés</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>
Se déplacer	To move around	Desplazarse
Circuler	To circulate	Circular
Descendre	To go down	Bajar
S'élever	To go up	Subir

c. Cambio inercial de Posición

<u>Francés</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>
Courir	To run	Correr
Danser	To dance	Bailar
Voler	To fly	Volar

d. Cambio de Postura

<u>Francés</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>
S'asseoir	To sit down	Sentarse
Se baisser	To bend down	Agacharse
Se pencher	To lean over/toward/ forward/back	Inclinarse

De acuerdo a Asher y Sablayrolles (1994), la ubicación es una porción del espacio, es lexicalizada por verdaderos ítemes lexicales, está asociada a una funcionalidad; es decir, la ubicación es una porción del espacio la cual puede ser simbolizada en las lenguas naturales, y puede ser reconocida como aquella en la cual ciertos tipos de actividad pueden tener lugar.

En esta teoría, la posición es una porción de la superficie de una ubicación, no tiene verdaderos ítemes lexicales asociados, sólo puede ser lexicalizada por expresiones deícticas como *aquí*, *esta posición*, es dependiente de la entidad usada para su definición.

Por otro lado, el término postura es definido como una forma especial de estar en el interior de la forma pragmática de

una entidad; es decir, una entidad puede tener muchas partes que pueden asumir diferentes orientaciones con respecto a sus otras partes, aunque un cambio de postura tiene aproximadamente la misma ubicación a través del cambio.

Veamos algunos de los ejemplos citados por Pi de las cuatro clases de verbo de movimiento.

(5) a. Verbo de cambio de ubicación

Demain j'entrerai à la cuisine, sous un prétexte quelconque

"Tomorrow, I will enter the kitchen under some pretext"

"Mañana, entraré a la cocina bajo algún pretexto"

b. Verbo de cambio de posición

Pauline se déplace en bus au centre ville

"Pauline takes the bus in the centre of the city"

"Pauline se desplaza en autobus en el centro de la ciudad"

c. Verbo de cambio de posición inercial

Les joueurs courent sur le terrain de football

"The players run on the soccer field"

"Los jugadores corren en el campo de fútbol"

d. Verbo de cambio de postura

Le gardien de but s'appuie contre le mur

"The goalkeeper leans against the wall"

"El guardameta se inclinó sobre la pared"

Para que un verbo se considere como cambio de ubicación, se requiere que exista un cambio real con respecto a la ubicación de la referencia, *la cocina* en (5a). *El centro de la ciudad* en (5b)

permanece como ubicación de segundo plano, en donde Pauline se desplaza. La ubicación del objeto que se mueve permanece constante a través del evento. (5c) y (5d) no involucran un cambio verdadero de ubicación, de acuerdo a la definición de Asher y Sablayrolles (1994).

Los siete escenarios posibles para los tres parámetros espaciales (Fuente, Camino Interno y Meta) son las relaciones de proximidad espacial: Halo-Interior, Contacto, Halo-Exterior, Más-Exterior, Tránsito-Interior, Tránsito-Contacto y Tránsito-Exterior. Estos primitivos espaciales se definen con respecto a una Ubicación (location) de Referencia, la cual actúa como punto destacado para el movimiento. Por ejemplo, en (6a) la Ubicación de Referencia es *el aeropuerto de Maracaibo*, mientras que en (6b) es *el terminal de autobuses de Maracaibo*.

- (6) a. El avión de Luisa aterrizó en el aeropuerto de Maracaibo
 b. El autobús de Luis salió del terminal de autobuses de Maracaibo.

Un verbo de cambio de ubicación codifica la proximidad de la Ubicación de Referencia en los períodos Fuente, Camino Interno y Meta los cuales se extienden en la duración del evento con las siete relaciones espaciales.

- (7) a. *Halo-Interior* (x,y): x está estrictamente en el interior funcional de y ; esto es, x es una parte no tangencial de y .
 b. *Contacto* (x,y): x está en el exterior funcional de y , además, x e y están en contacto pero no comparten puntos internos.
 c. *Halo-Exterior* (x,y,C): x está en el exterior funcional de y ,

pero a una distancia menor que la distancia crítica C (más allá de la cual está el área que no está en la proximidad de y).

d. *Más-Exterior* (x,y,C): x está en el exterior funcional de y, además, a una distancia mayor que la distancia crítica; esto es, x no está en la proximidad de y.

e. *Transito-Interior* (x,y): x comparte, por lo menos, uno de sus puntos con la frontera de y; esto es, x está externamente conectado con y.

f. *Tránsito-Contacto* (x,y): x comparte un punto con el límite que se demarca por el hecho de estar en contacto con y, así como por el hecho de estar en una relación de Halo-Exterior con y.

g. *Tránsito-Exterior* (x,y): x comparte un punto con el límite que se demarca por el hecho de estar en el Halo-Exterior de y, así como por el hecho de estar en una relación de Más-Exterior con y.

Asher y Sablayrolles (1994) asumen nueve clases de verbos las cuales están subclasificadas de acuerdo a su polaridad *inicial*, *media* o *final*, de acuerdo a su foco de atención, bien en la *Fuente*, el *Camino Interno* o la *Meta*, respectivamente.

(8)

	Polaridad Final			Fuente/ Camino Interno/ Meta		
	Francés	Inglés	Español			
a.	S'approcher	Approach	Acercarse	ME	TE	HE
b.	Arriver	Arrive	Llegar	ME	HE	HI
c.	Se poser	Land	Aterrizar	HE	TC	C
d.	Entrer	Enter	Entrar	HE	TI	HI

Polaridad Inicial

	Francés	Inglés	Español			
e.	S'éloigner	Distance-from	Alejarse	HE	TE	ME
f.	Partir	Leave	Marcharse	HI	HE	ME
g.	Décoller	Take-off	Despegar	C	TC	HE
h.	Sortir	Exit	Salir	HI	TI	HE

Polaridad Media

	Francés	Inglés	Español			
i.	Passer (par)	Cross	cruzar	HE	HI	HE

Estas clases de verbos se ilustran de la siguiente manera. La flecha indica el camino completo del movimiento, y pasa a través de tres zonas diferentes. La cola de la flecha corresponde a la *Fuente*, la parte media al *Camino Interno* y la punta de la flecha a la *Meta*. En la figura en (9), las flechas están numeradas y se refieren a los siguientes verbos:

Flecha 1: S'approcher (acercarse)

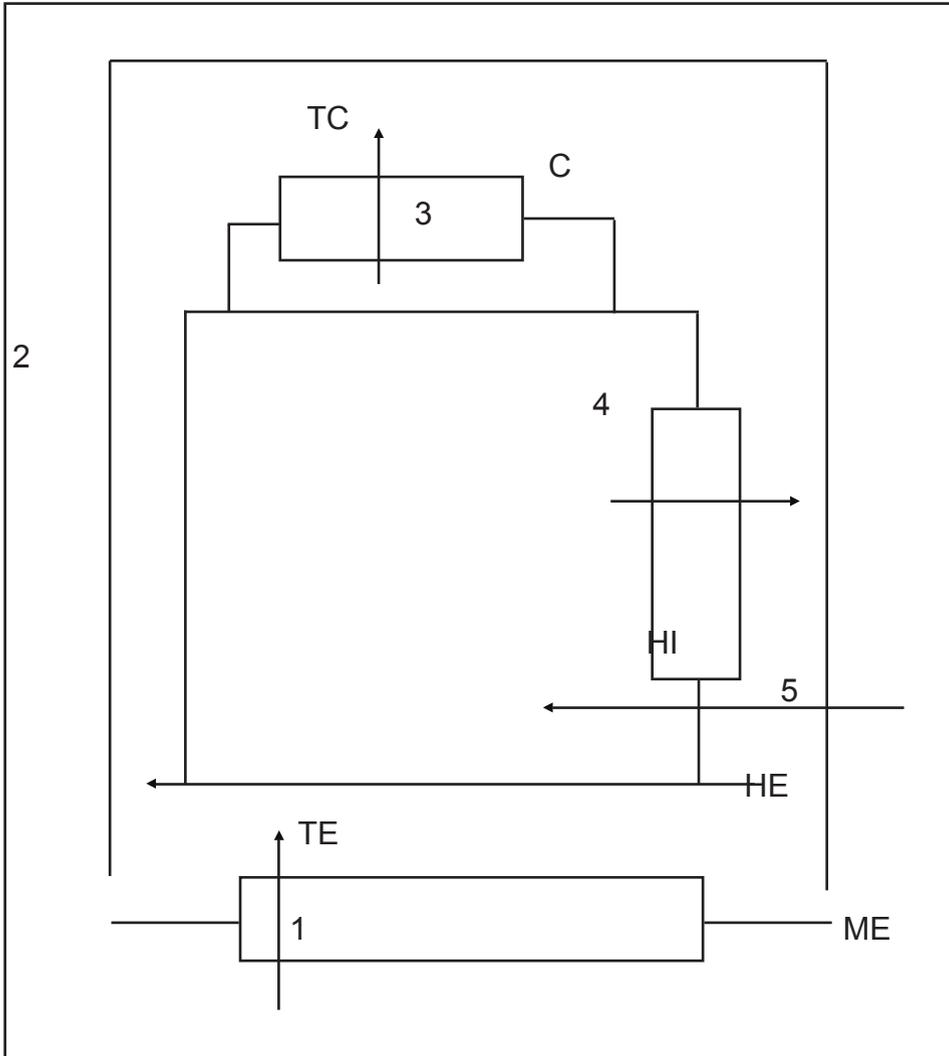
Flecha 2: Arriver (llegar)

Flecha 3: Décoller (despegar)

Flecha 4: Surtir (salir)

Flecha 5: Passer (par) (pasar)

(9)



2. La mereología del evento (ME)

En un sentido general, la Mereología se ha definido como un conjunto de sistemas formales axiomáticos, que se ocupan de las partes y sus respectivos todos. Es una aplicación de la lógica y una rama de la ontología. Esta herramienta conceptual que estudia las

relaciones parte-todo resuelve una paradoja: permite que algo sea declarado como *uno* y *muchos*.

Pi (1999) incorpora este sentido general al sistema lingüístico en lo que denomina Mereología del Evento (ME) como una teoría del aspecto. Para este autor, el aspecto continúa siendo un tópico complejo para los sintactistas y semantistas. Esto debido a su naturaleza paradójica, ya que en el corazón de todas las lenguas, y como parte de la Gramática Universal, debe existir un sistema aspectual universal con la suficiente flexibilidad para explicar el rango de posibilidades en los sistemas aspectuales individuales.

En este sentido, la ME identifica los rasgos inherentes en un sistema aspectual universal. La esencia de esta teoría es que: (i) los eventos son objetos ónticos, (ii) el aspecto se calcula mediante los significados mereológicos, es decir, por las partes definidas a través de las propiedades de los eventos y (iii) la clase aspectual a la cual una expresión pertenece, depende de la relación parte-todo de los ítemes en su denotación.

Los conceptos de división en partes en la ME permiten, por ejemplo, conectar un verbo de cambio como *cumplir* (10a) con su contraparte preposicional (10b) mediante el establecimiento de los rasgos semánticos comunes entre ambos. Así como proveer el modo de diferenciar los progresivos (11a) de los imperfectivos (11b), al proponer que cada construcción se enfoca en diferentes partes del evento.

- (10) a. Los familiares cumplieron la promesa.
b. los familiares cumplieron con la promesa.

- (11) a. Los secuestradores están estafando a la familia.
b. Los secuestradores estafaron a la familia.

Tanto en (10a) como en (10b) el complemento es subcategorizado por el verbo, ambos son argumentos. En (11a), la forma progresiva del verbo enfatiza el proceso del evento, mientras que en (11b) la forma perfectiva enfatiza el cambio.

La ME propone una nueva perspectiva a través de las relaciones parte-todo para proponer un análisis unificado del cambio, en contraposición con las *Teorías de la Ubicación* (Asher y Sablayrolles (A&S) (1994), Gruber (1975), Verkuyl (1993), Landman (1991), entre otros), las cuales se basan en criterios de ubicación y movimiento y utilizan primitivos espaciales para definir el problema del cambio.

Ciertamente, todos los cambios involucran el tiempo, pero no todos implican lugar (nociones espaciales). Las *Teorías de la Ubicación* los trata a todos como cambios de lugar. Para explicar aquellos que implican otro tipo de cambio (estado, posesión) recurren a la metáfora.

Recordemos que en estas teorías las posiciones en la estructura temporal se expresan en un esquema de tres lugares: *<fuente, paso interno, meta>*, el cual es espacial en su origen y que por extensión metafórica se aplica a los cambios que no son de lugar. Es decir, el sentido de metáfora consiste en atribuirles a todos los verbos de cambio una explicación ubicacional basada en esta especificación lexical de las tres partes de un patrón espacial. Esto ocasiona problemas porque no todos los verbos de cambio presentan tres partes:

- (12) a. La pareja abandonó la residencia de los padres de él.
 b. La pareja abandonó la idea de salir.

En (12a), el abandono de la residencia por parte de la pareja implica un movimiento físico, el cual puede ser dividido

en tres partes: el área interna de la casa, la puerta a través de la cual salieron y el exterior de la casa; sin embargo, el acto de abandonar es abstracto en (12b). La pareja pasó de tener una idea a no tenerla y difícilmente puede haber un estadio intermedio (paso interno) entre tener o no la idea.

Según Pi (1999), uno de los principales problemas es que esta teoría de la metáfora no es lo suficientemente poderosa para generalizar el cambio, sino que más bien sobregenera verbos de movimiento y resulta en una redundancia de la información lexical.

Existen muchos verbos como *abandonar* (Levin (1993) revisa treinta y cinco clases) que describen acciones físicas, como (13a), pero también tienen una lectura sin movimiento, como (13b), y también hay verbos totalmente abstractos, como (13c):

- (13) a. La Guardia Nacional cumple labores de vigilancia.
- b. La familia cumplió con la promesa.
- c. Juan sospechó de las sillas.

En (13c), aunque las sillas parezcan objetos concretos, su interpretación real es la de un elemento abstracto ya que *Juan* pudo haber sospechado de la resistencia de las *sillas* o que éstas no fuesen seguras.

Otros ejemplos los observamos en (14). Aquí, las oraciones en (a) tienen una lectura de movimiento físico y los de (b) tienen un sentido abstracto:

- (14) a. B₄ a. Betania organizó sus libros.
- b. Betania organizó sus ideas.

- B₆ a. Belle cambió el bombillo.
- b. Belle cambió su mente.

- E₂ a. Erwin seleccionó un DC para escuchar.
 b. Erwin seleccionó una palabra para decir.

- I a. El bote de Ingrid fue destruido.
 b. La carrera de Ingrid fue destruida.

- J₁ a. Jim rompió la pierna de Jaime.
 b. Jim rompió la concentración de Tom.

(Pi; 1999:18-19)

Un aspecto que observamos, a partir de los ejemplos en (13) y (14), es que aparentemente lo que controla la interpretación del verbo es el tipo de complemento. Esto es, si el objeto –o su interpretación– es concreto, entonces ocurre un cambio físico; pero si el complemento –o su interpretación– es abstracto, ocurre un cambio en sentido abstracto.

La ME introduce el término ambigüedad y el argumento de que hay un grado de distinción entre estas dos lecturas, por lo que los dos sentidos (abstracto y físico) son antagónicos. En consecuencia, los sentidos independientes de una forma lexical no pueden ser usados al mismo tiempo sin causar un grado de rareza (zeugma).

(15) Juan y su licencia de conducir expiraron el jueves pasado.

Cruse (1995) argumenta que la polisemia es compatible con el grado de distinción entre dos o más lecturas y no la polilexia, la cual justifica las entradas separadas en el lexicón, como en las *Teorías Ubicacionales*.

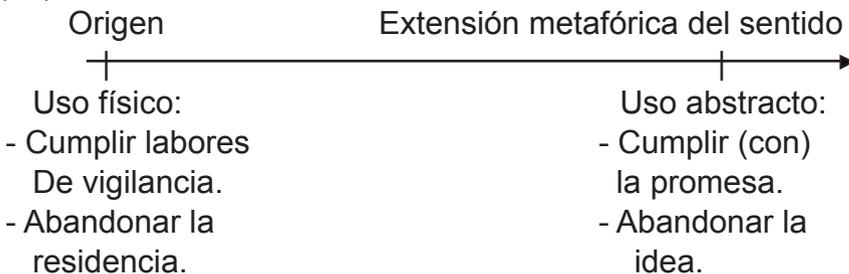
2.1 Ambigüedad o polisemia

De acuerdo a Pi (1999), la ambigüedad es entendida también como polisemia en el sentido literal de su significado, esto es, la existencia de más de una especificación semántica para un mismo ítem lexical.

Su propuesta, la cual apoyamos, es que si se busca un análisis que explique de manera unificada el cambio, entonces debe existir una conexión entre ambos sentidos del verbo necesariamente. De manera que, el uso concreto o abstracto de un verbo de cambio involucra la polisemia y no la polilexia y estas diferencias surgen en un *espectro de sentido*.

En el *espectro de sentido*, el sentido físico del verbo establece el punto de origen y su extensión metafórica deriva el sentido abstracto, dibujando los puntos a lo largo del *espectro*.

(16)



El tipo de complemento incide directamente en la interpretación del sentido del verbo, pues el grado de abstracción del objeto establece una distancia “metafórica” del uso “original” del verbo. Así, se produce una modulación del sentido que especifica o amplía el significado del verbo en contexto, donde el sentido físico es la base que se extiende a usos más abstractos. Este uso de la metáfora es diferente al de las *Teorías Ubicacionales*.

El propósito de la ME es la economía en la representación lingüística. Es decir, proponer un sistema que descansa sobre un pequeño conjunto de principios simples que interactúen para producir el ordenamiento de los fenómenos aspectuales.

Los sistemas aspectuales tienen en común un conjunto de principios universales que son operativos para todos los cambios, los cuales constituyen la *mereología global*. Asimismo, tienen un conjunto de reglas específicas para cada lengua, que integran las *mereologías locales*.

2.2 Principios básicos de la mereología global

Pi (1999) sigue a Simons (1987) y adopta cuatro principios básicos que constituyen el mínimo requerido en una relación parte-todo, en la búsqueda de la Mereología Minimalista. Estos principios están definidos en base a la noción de subconjunto propio tomada en la Lingüística Matemática:

(17) A es un subconjunto propio de B (o A está propiamente incluido en B) cuando A es un subconjunto de B, pero A no es igual a B.

(Wall, R.; 1972:7) (la traducción es nuestra)

Estos principios requieren ser complementados con algunos principios de las mereologías locales, de acuerdo a la naturaleza de los objetos. Los principios son:

- *Falsedad*: si x es una parte propia de y , entonces existe una parte única de x y un único todo y del cual x es parte:

$$x \ll y \supset \exists! x \wedge \exists! y$$

Es decir, las partes típicamente definidas sobre el evento son lexicalizadas sólo una vez.

- *Asimetría*: si x es una parte propia de y , luego y no puede ser una parte propia de x :

$$x \ll y \supset \neg (y \ll x)$$

Es decir, los estados pueden ser parte propia de los eventos, pero los eventos no pueden ser parte propia de los estados.

- *Transitividad*: si x es una parte propia de y e y es una parte propia de z , luego x es una parte propia de z :

$$x \ll y \wedge y \ll z \supset x \ll z$$

- *Complementación*: existe una parte x , que es una parte propia de un objeto completo y , tal que no existe una subparte u de y que no es ni parte de z ni parte de x .

En otras palabras, y es dividido en dos y sólo dos partes, x y z :

(18) Complementación

x	z
---	---

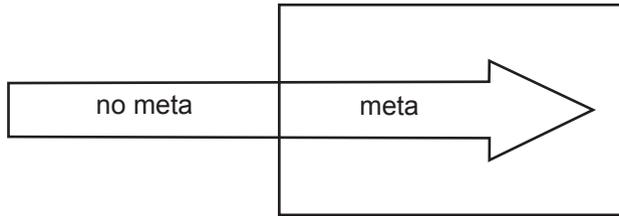
La complementación es un principio fundamental en la ME, pues permite generar sólo dos partes en la interpretación del cambio: un estado anterior al cambio y un estado posterior al cambio, los cuales son opuestos. Esta propuesta constituye el centro de un análisis bifásico que permite explicar más datos que el acercamiento trifásico, al mismo tiempo que simplifica la representación del cambio en el lexicón.

Pi (1999) argumenta que se debe eliminar el parámetro intermedio (*camino interno*), ya que su valor es predecible una vez que los valores de la *fuentes* y de la *meta* son conocidos.

En realidad, la complementación propone que sólo un valor requiere ser especificado en la entrada lexical de un verbo de

cambio, la *meta*, y el valor de la *no-meta* (que equivale a la *fente*) es derivado a partir de la *meta*, como se muestra en (19):

(19)

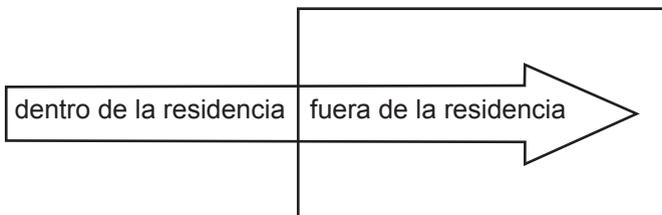


Veamos lo que ocurre en un verbo de movimiento que involucra un cambio físico de lugar:

(20) La pareja secuestrada abandonó la residencia de los padres de él.

Para el verbo *abandonar*, es obligatorio que algo llegue al halo externo, es decir, el espacio fuera de la casa, pero próximo a ella. Ésta es la única información aspectual que se necesita representar, pues se puede inferir que el evento tuvo un halo interior de origen, la *fente* (el interior de la residencia), es decir la *no-meta*:

(21)



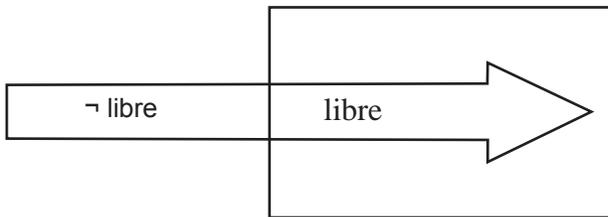
Esta división bipartita forma también el esquema de un verbo de cambio de estado, veamos (22):

(22) Los secuestradores liberaron a la pareja.

El verbo liberar, que tiene una lectura de cambio abstracto,

no implica movimiento. Aquí se enfatiza la meta, es decir, el estado de libertad, la única información aspectual necesaria. Entonces, podemos inferir que si hay un estado de libertad es porque anteriormente hubo un estado de no libertad. El esquema lo tenemos en (23):

(23)



Lo mismo ocurre con otros verbos de cambio de estado:

- (24)
- a. La pareja fue secuestrada.
 - b. La pareja contrajo matrimonio.
 - c. Los plagiarios contactaron a los familiares de las víctimas.
 - d. La familia cumplió con la promesa.

Así, la complementación puede generar dos zonas distintas y opuestas a partir de un único valor especificado.

Este análisis conduce a otro elemento esencial dentro de esta teoría, la *subespecificación* o indeterminación, la cual se define en términos de las propiedades faltantes: *una expresión es indeterminada si y sólo si (sii) existe alguna propiedad que ni es incluida en la connotación de la expresión, ni es una especie de ninguna propiedad incluida en su connotación* (Pi; 1999: 64 (traducción nuestra)), no toda la información puede ni debe ser

representada en el lexicón, más bien debe existir un grado de subespecificación.

La ME afirma que sólo dos tipos de rasgos distintos constituyen la información lingüística que debe ser codificada para capturar el rango de clases aspectuales observadas, estos son el *punto distinguido* (Pd) y el *proceso distinguido* (PD), los cuales trataremos más adelante.

3. La noción de evento en la ME

En la ME, los eventos son tomados como objetos ónticos básicos, los cuales incluyen la dimensión temporal. Aquí, Ontología se refiere a las partes naturales, o fases, en que se divide el evento y que se proyectan sobre la línea del tiempo, de manera que el análisis se basa en primitivos del evento.

El evento es definido, siguiendo a Simons (1987), como un *ocurrente* en contraposición a un *continuable*. Como observamos en el siguiente cuadro comparativo

OCURRENTES	CONTINUANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Poseen partes temporales. 	<ul style="list-style-type: none"> • No poseen una propiedad temporal inherente.
<ul style="list-style-type: none"> • Se extienden a través del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Están presentes como un todo en cualquier momento de su existencia.
<ul style="list-style-type: none"> • No pueden cambiar porque no pueden tener inicialmente una propiedad y luego perderla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden tener diferentes propiedades en diferentes tiempos, en consecuencia, pueden experimentar cambio.

<ul style="list-style-type: none"> Ejemplos: volar, competir, dormir, resultar ... 	<ul style="list-style-type: none"> Ejemplos: Juan, Caracas, hospital, manzana ...
<ul style="list-style-type: none"> Pueden ser superpuestos sin ser idénticos: <p>(18) a. Los rehenes oraron todo el tiempo desde La Grita hasta La Victoria a bordo del carro.</p> <p>a'. Los rehenes oraron a bordo del carro.</p> <p>a''. Los rehenes estuvieron montados en el carro desde La Grita hasta La Victoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Si dos continuantes ocupan el mismo espacio en el mismo momento deben ser el mismo objeto: <p>(19) a. María de Arellano y Mauro Arellano fueron secuestrados el 22 de enero de 2006 a las 3:00 p.m. en La Grita.</p> <p>b. La pareja de esposos fue secuestrada el 22 de enero de 2006 a las 3:00 p.m. en La Grita.</p>

Los eventos, como ocurrentes, poseen lo que Pi (1999) denomina el *diagrama del ocurrente*. Éste nos ilustra gráficamente la estructura del evento y nos permite observar su proyección en la línea del tiempo principalmente.

En el diagrama, el *ocurrente/evento* como un óvalo en el centro del diagrama, dentro del cual están especificadas las propiedades temporales y/o espaciales del evento, que luego serán proyectadas sobre otros dominios. Como en (25)

(25)

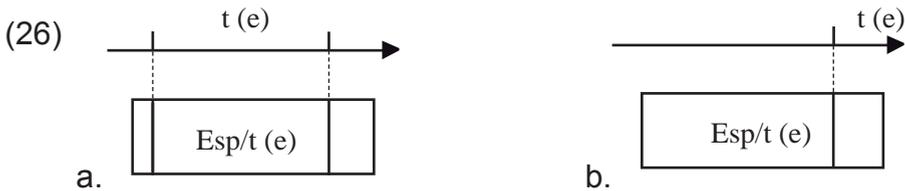
a.

ocurrente (e)

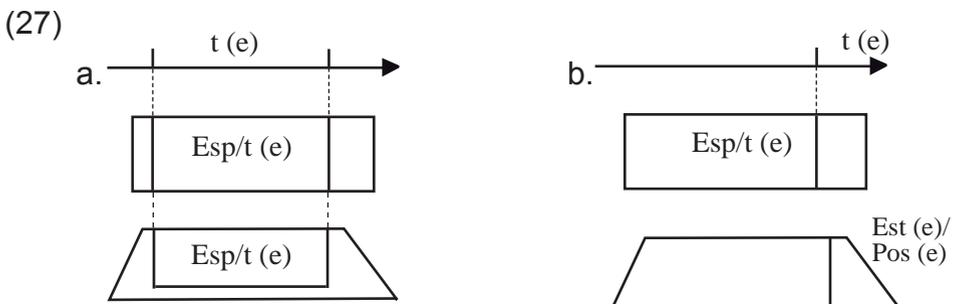
b.

Esp/t (e)

Sobre el *ocurrente/evento* está el dominio del tiempo ($t(e)$) representado por la línea del tiempo, con el eje pasado-futuro extendiéndose de izquierda a derecha. Es un dominio obligatorio porque sobre él se proyectan los intervalos temporales del *ocurrente/evento*. Este dominio indica el tiempo exactamente ocupado por el evento, el cual se puede extender desde el punto inicial hasta el punto final –si la clase aspectual del evento es un logro o una actividad (Vendler; 1957) - o justo el punto del cambio –si es un logro inmediato (Vendler; 1957)-. Sobre las clases aspectuales hablaremos próximamente. El gráfico en (26) representa el dominio del tiempo:



Debajo del *ocurrente/evento* están los dominios opcionales: espacio (Esp (e)), posesión (Pos (e)) y estado (Est (e)). El espacio, por ejemplo, corresponde al espacio exactamente ocupado por el evento. Esta definición es extendida sobre cualquier otra propiedad opcional que tenga el evento, como la posesión y el estado. Como en (27):



Estos son los intervalos de proyección espacio temporal del evento. Obviamente, si el evento tiene subpartes, estos intervalos de proyección también, vemos los cuadros comparativos.

TIEMPO	
FASE	PORCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • La parte temporal de un evento conectada temporalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • La fase de duración cero

El tiempo de un evento está dividido en fases. Por ejemplo, en el evento *preparar la cena*, podemos *hervir huevos* y *saltear ajos* al mismo tiempo, luego el tiempo de la preparación de la cena tiene dos fases con una duración determinada.

ESPACIO	
SEGMENTO	SECCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • La parte espacial de un evento conectada espacialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • El segmento de duración cero

Obviamente, estas subpartes pueden ser extendidas a otros dominios opcionales, así tenemos *segmentos de estado* y *segmentos de posesión*; y *segmento de estado* y *sección de posesión*, por ejemplo.

Un aspecto interesantísimo dentro de esta propuesta es que el evento se concibe como un todo con una estructura compleja que contiene mucha información, es decir, si contiene información sobre propiedades obligatorias y opcionales tales como el tiempo y el espacio, entonces también puede incluir información sobre el sujeto, los complementos, movimientos, ubicaciones, estados de cambio, etc.

Esta teoría aspectual sobre el cambio, basada en la subespecificación de la información lexical, contiene dos elementos

fundamentales: *el punto distinguido* (Pd) y el *proceso distinguido* (PD).

En virtud de que nuestra atención está centrada en los verbos de cambio de estado, explicaremos la importancia del Pd dentro del diagrama del evento de este tipo de eventos.

3.1. El punto distinguido (Pd)

Es el punto natural de transición inherente a ciertas clases de acciones. Divide el evento en dos estados diferentes y complementarios.

Von Wright (1965), citado por Pi, propone un operador de transición $T = \text{“y luego”}$ para explicar el Pd. Este autor utiliza T para relacionar un estado s con su negación $\neg s$ y ordenarlos en el tiempo: $\neg s T s$.

Veamos los ejemplos:

- (28) a. Los secuestradores liberaron a la pareja.
b. La pareja contrajo matrimonio.

En el ejemplo (a), el acto de liberar ocurre en un momento instantáneo en el tiempo. Entonces, la pareja estuvo primero en un estado de no libertad ($\neg s$), pero en un momento específico de transición, pasó a estar en libertad (s). Ese momento específico de transición es el Pd.

(29)	\neg libre	T	libre
	($\neg s / \neg$ meta)	Pd	($s /$ meta)

Aunque en (28b) pudiera pensarse que el cambio de estado no es instantáneo, en virtud de las etapas de la ceremonia del matrimonio: entrada de los novios, bendición de los anillos y de las arras, preguntas a los novios, es en un momento específico

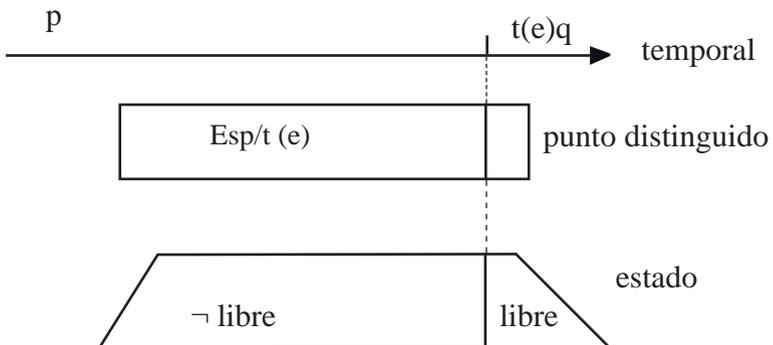
de transición cuando se produce el cambio de estado \neg casado / casado.

Ahora bien, al valor veritativo del Pd es nulo, porque corresponde a un punto donde ni el valor de s ni el de $\neg s$ se mantienen (Principio de Incompatibilidad). En los sistemas lógicos bivalentes el valor veritativo es *verdadero* o *falso*, luego si s es verdadero, $\neg s$ es falso. Por ejemplo, en (28a), si *la pareja está libre* (el estado s) es verdadero, entonces es falso que *la pareja no está libre* (el estado $\neg s$); pero en el momento justo de la transición, el Pd, la pareja no está ni *libre* no \neg *libre*. Luego, el valor veritativo de este punto es vacío.

De manera que el Pd es la demarcación entre dos valores posibles de un predicado único. Esto influye en la proyección de las propiedades temporales y no temporales en el esquema del evento.

Al dividir el ocurrente en dos partes, también divide la línea del tiempo en dos intervalos distintos cercanos a un mismo final, los cuales podemos etiquetar como p y q , donde p precede a q . El Pd también divide el dominio de las propiedades opcionales (espacio, posesión, estado) en dos partes. Así, en un verbo como *liberar*, el esquema del evento sería como en (30):

(30)



El esquema de este verbo, donde el cambio de estado ocurre en un punto, específico, tiene una fase de duración cero (porción) que coincide con el tiempo del evento, y su sección de estado también es un segmento de extensión cero, es decir, todos los puntos coinciden ya que es un cambio puntual.

El mismo análisis puede extenderse a otros verbos de cambio de estado, como *secuestrar*, *contactar*, *cumplir ((con) la promesa)*, *concretar/cerrar (la negociación)*, entre otros.

El Pd es un rasgo lingüístico sumamente útil para definir la clase aspectual de los verbos.

Vendler (1957) establece cuatro clases aspectuales de verbos definidos en base a las implicaciones lógicas:

(31)

ESTADOS	A amó a alguien desde un t_1 hasta un t_2 implica que en cualquier instante entre el t_1 y el t_2 , A amó a esa persona.
ACTIVIDADES	A estuvo corriendo en un tiempo t implica que t es un instante de tiempo a través del cual A estuvo corriendo.
LOGROS INMEDIATOS	A ganó una carrera entre un t_1 y un t_2 implica que el instante de tiempo en el cual A ganó la carrera está entre el t_1 y el t_2 .
LOGROS	A estaba dibujando un círculo en un tiempo t implica que t está sobre el tiempo en el cual A dibujó el círculo.

De estas implicaciones se infiere que los verbos de logro y los de logro inmediato tienen un punto final natural definido, esto es, un Pd. Los logros inmediatos involucran acciones que

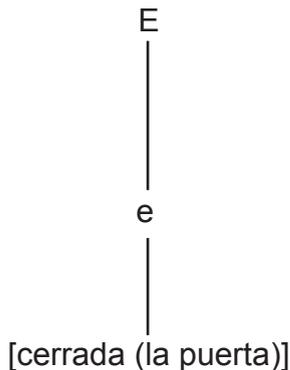
tienen una transición instantánea, por ejemplo: *liberar, secuestrar, contactar, cumplir ((con) la promesa), abandonar, concretar/cerrar (la negociación), morir, encontrar, llegar*, etc. Pero los verbos de logro involucran el desarrollo gradual que conduce a ese punto final y el estado resultante, es decir el Pd y el PD. Por ejemplo: *construir (una casa), pintar (un cuadro), comer (una torta)*, etc.

En contraste, lo característico de los verbos de estado y los de actividad es que carecen de Pd, pues no hay un punto de cambio inherente en su semántica. Son verbos de estado: *odiar, amar, conocer*, etc. Son verbos de actividad: *decir, comisionar, cumplir (labores de vigilancia)*, etc.

Pustejovsky (1998) reagrupa la clasificación de Vendler (1957) y propone tres tipos básicos de eventos: estados (E), procesos (P) y transiciones (T). Los estados equivalen a los estados de Vendler (1957), y están formados por un evento único. Su estructura de evento (EE) es como en (32):

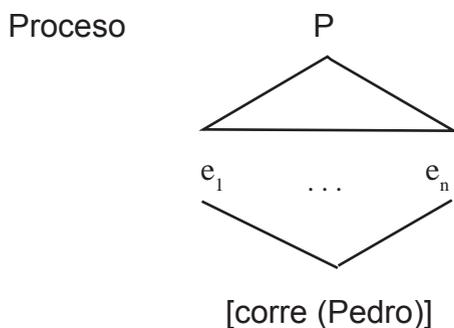
(32) La puerta está cerrada.

Estado

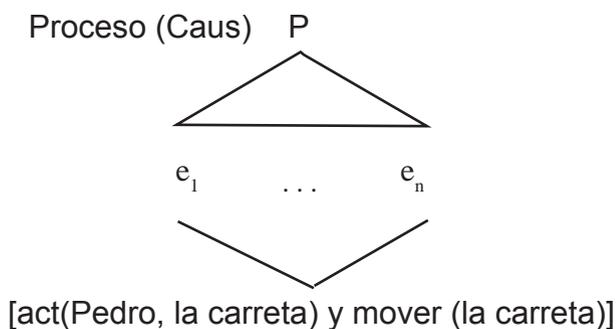


Los procesos (P) equivalen a los verbos de actividad de Vendler (1957), entendidos como una sucesión de eventos idénticos que no hace referencia a un punto final, El proceso puede ser causativo o no. Veamos su EE en (33a-b):

(33) a. Pedro corre

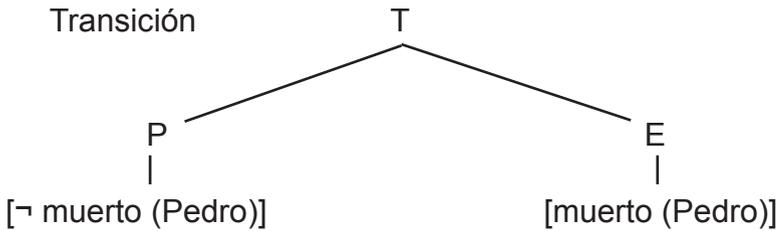


b. Pedro empuja la carreta



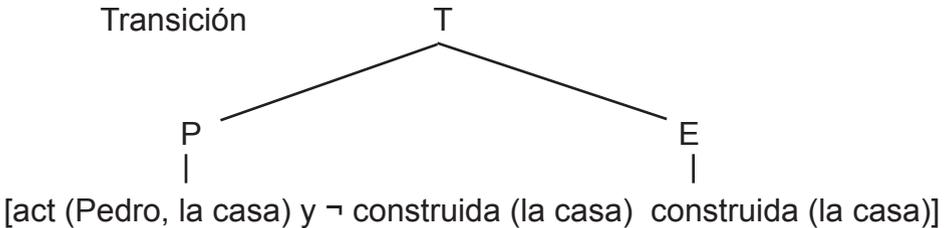
Las transiciones (T) están divididas en dos tipos: los verbos de logro, los cuales involucran el PD, y los verbos de logro inmediato que involucran el Pd. De manera que su EE está formada por proceso y estado. Veamos (34a-b):

(34) a. Pedro murió. (logro inmediato)



Pedro ha pasado de un estado a otro.

b. Pedro construyó una casa. (logro)



Existe un proceso involucrado en la construcción de la casa que lleva a que la casa finalmente cambie de un estado a otro.

Pustejovsky (1998) plantea que la prueba más contundente para diferenciar los logros de los logros inmediatos es la *agentividad*: los logros admiten agente y los logros inmediatos no. No obstante, ambos tipos de verbo admiten la agentividad:

(35) a. [_{Agente} Pedro] pintó un cuadro en una hora. (logro)

b. [_{Agente} Los secuestradores] liberaron a la pareja. (logro inmediato)

de manera que esta prueba parece no ser tan confiable.

Entre las pruebas más comunes para diferenciar las clases aspectuales entre sí están: (i) La prueba de la paradoja imperfectiva

y (ii) la prueba de los adverbios puntuales y los adverbios que indican un lapso en el tiempo.

3.1.1. La paradoja imperfectiva

Se usa para diferenciar los procesos (actividades) de las Transiciones (logros y logros inmediatos). Consiste en que si el progresivo del verbo (V-ando/iendo) implica el perfectivo (ha V-do), luego el predicado es un proceso.

Veamos lo que ocurre con un verbo como *secuestrar*.

(36) a. Los delincuentes están secuestrando a la pareja.

NO IMPLICA

a'. Los delincuentes han secuestrado a la pareja.

Secuestrar resulta un verbo de transición que, además, tiene un Pd. Es un logro inmediato. Al utilizar esta prueba con verbos como *liberar*, *contraer (matrimonio)*, *contactar*, *cumplir ((con) la promesa)*, *abandonar*, *concretar/cerrar (la negociación)*, *morir*, *encontrar*, *llegar*, etc., podemos agruparlos en la misma clase. El tipo de cambio que se interpreta en estos verbos es un cambio de estado.

Un verbo como *abandonar (la residencia)* también se ubica como un logro inmediato, pero el cambio es de ubicación, es decir, ocurre un cambio de lugar. Mientras que verbos como *pagar*, *cancelar*, *concretar* y *efectuar*, en oraciones como (37a-b) donde están utilizados como sinónimos, se interpretan como logros inmediatos, pero ocurre un cambio de posesión del dinero: ¬ poseído por los plagiarios / poseído por los plagiarios.

(37) a. Los familiares pagaron / cancelaron el dinero a los plagiarios.

b. Los familiares concretaron / efectuaron el pago del dinero a los plagiarios.

La forma progresiva a veces resulta extraña con este tipo de verbos, no obstante el hablante nativo (en Maracaibo) la utiliza con el sentido imperfectivo. Esto apoya la paradoja.

(38) a. Estoy llegando a tu casa = no he llegado a tu casa todavía.

b. Estoy contactando a Pedro = no he contactado a Pedro todavía.

Verbos como *estafar*, *engañar*, *decir*, *informar*, entre otros, resultan simples procesos (actividad), porque no involucran un punto final natural o Pd.

(39) a. Los plagiarios están estafando a los familiares de las víctimas.

IMPLICA

a'. Los plagiarios han estafado a los familiares de las víctimas.

Esto significa que en cualquier momento de este evento la familia es estafada. Un caso interesante lo encontramos en el verbo *cumplir* usado en dos situaciones distintas:

(40) a. Cumplir con la promesa.

b. Cumplir labores de vigilancia.

El resultado de la utilización de la prueba es que en (a) su lectura es de logro inmediato y hay, además, un cambio de estado en la promesa: \neg cumplida / cumplida. En (b), su lectura es de proceso (actividad), pues no se percibe el Pd. Esta polisemia en la interpretación se debe al tipo de complemento. Como hemos explicado en 2.

3.1.2 Los adverbios puntuales y los adverbios que indican lapso en tiempo

Los adverbios puntuales se utilizan para diferenciar los logros inmediatos:

- (41) a. Los delincuentes secuestraron a la pareja a las 3:00 p.m.
a'. Los delincuentes secuestraron a la pareja en la tarde.

En (a'), la frase preposicional *en la tarde* se interpreta como un momento específico de la tarde, en consecuencia un Pd puede ser inferido.

- b. La pareja secuestrada escribió una carta a las 3:00 p. m.
b'. La pareja secuestrada escribió una carta en la tarde.

Con el verbo de logro *escribir*, la presencia del adverbio puntual impulsa la lectura de logro inmediato con un claro punto distinguido y la carta experimenta un cambio de estado: \neg escrita / escrita. Una vez más vemos como el complemento (en este caso la frase adjunta) afecta la interpretación aspectual del evento.

Los adverbios que indican un lapso en el tiempo se utilizan para diferenciar los verbos de logro. Veamos el ejemplo en (42):

- (42) a. Pedro construyó la casa en un año.
b. Los secuestradores liberaron a la pareja en una hora.

En (a) con el verbo de logro, la frase preposicional *en un año* indica un espacio de tiempo en el cual ocurre un proceso que provee un punto final natural. Este análisis sugiere que los verbos de logro tienen un Pd. Mientras que en (b) con un verbo de logro inmediato, la misma frase preposicional impulsa la lectura de un evento puntual, pues se interpreta como el momento pautado para la liberación.

4. El punto distinguido (Pd) y el proceso distinguido (PD)

Galtón (1984) formaliza las diferencias entre los estados y los eventos. Su naturaleza distinta podemos verla a través del siguiente cuadro comparativo que hemos elaborado.

ESTADOS	EVENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Son inherentemente imperfectivos: no tienen un inicio y un final definidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son inherentemente perfectivos: tienen un inicio y un final definidos.
<ul style="list-style-type: none"> • Son disectivos: cada extensión de tiempo en que se divide es igual al estado original. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son unitarios: pueden dividirse en fases, pero no del mismo tipo que el evento original.
<ul style="list-style-type: none"> • Se obtienen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocurren.
<ul style="list-style-type: none"> • Se obtienen en momentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocurren en intervalos.
<ul style="list-style-type: none"> • No tienen ocurrencias individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen ocurrencias individuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Sólo pueden ser medidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las ocurrencias de un evento pueden ser contadas.

<ul style="list-style-type: none"> • Tiene una negación: un estado que no ocurre es, en sí mismo, un estado. 	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene una negación: un evento negado significa el fracaso en su ocurrencia, no que un tipo de evento negado ocurrió.
<ul style="list-style-type: none"> • Son homogéneos: no involucran cambios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen distintas fases: involucran cambios.

Según este acercamiento, los cambios pueden ser detectados: (i) observándolos directamente, en cuyo caso se relacionan con el progresivo, por ejemplo: *Juan está escribiendo la carta*; y (ii) observando su resultado, en cuyo caso el cambio es expresado por su resultado, por ejemplo: *Juan escribió la carta*. Así tenemos:

- (43) a. Un cambio detectado en progreso = *estado de cambio*
 b. Un cambio resultante = *cambio de estado*

Solamente los procesos califican como *estados de cambio*. Procesos y estados se incluyen en una clase mayor, los *estados de cosas*, ya que se obtienen en cualquier momento de su intervalo. Mientras que los *estados de cambio* involucran eventos de logro y de logro inmediato.

- (44) a.

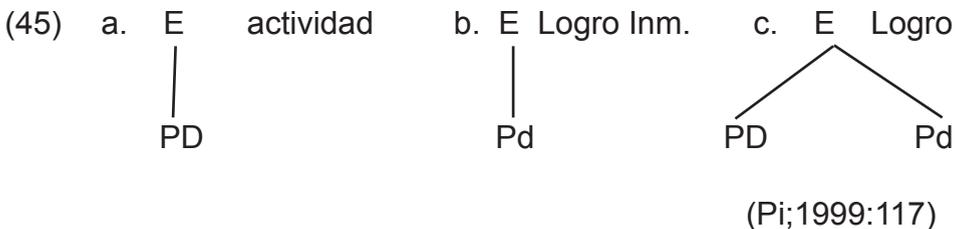
ESTADO DE COSAS (PD)	
<ul style="list-style-type: none"> • Estados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estados de cambio: procesos (activadaes)

- b.

CAMBIOS DE ESTADO (PD)	
<ul style="list-style-type: none"> • Logros 	<ul style="list-style-type: none"> • Logros inmediatos

La ME se apoya en la teoría de Galton (1984) para establecer una correspondencia entre el *estado de cambio* y el PD; y entre el *cambio de estado* y el Pd. La integración de esta correspondencia y las clases aspectuales propuestas por Vendler (1957) y Pustejovsky (1998) constituye la base de la reorganización de las clases aspectuales para explicar el cambio.

Pi (1999) considera que las representaciones básicas de un evento de cambio son: (i) el *proceso distinguido* (Pd), es decir, el desarrollo gradual del evento sin un punto final natural. Los verbos de actividad están subespecificados para el PD y junto con los verbos de estado constituyen los estados de cosas (45a). (ii) El *punto distinguido* (Pd) para el cual están subespecificados los verbos de logro inmediato (45b) y (iii) una yuxtaposición de los dos para lo cual están subespecificados los verbos de logro (43c).



Los verbos de logro son aspectualmente ambiguos. Algunas veces pueden recibir interpretación de actividad y otras de logro inmediato, pues de acuerdo al contexto lingüístico que lo rodee enfatizará el PD o el Pd donde se produce el cambio.

Veamos los ejemplos en (46) con el verbo *construir*, que es considerado típicamente como un verbo de logro, porque el proceso involucra un fin natural del evento.

- (46) a. Juan construye. }
 b. Juan construyó durante una hora. } actividad
 c. Juan está construyendo. }
 d. Juan está construyendo una casa. }
 e. Juan construyó una casa. }
 f. Juan construyó una casa en un año. } Logro

En (46a-d), está especificado el PD, por lo que la lectura es de actividad. Esta lectura se refuerza en (b) con la frase durativa *durante una hora*, y en (c-d) con la forma progresiva del verbo. Ahora bien, de acuerdo al análisis de Pi (1999) en (e-f) la lectura es de logro inmediato. No obstante, desde nuestro punto de vista la interrelación es de logro.

Es cierto que la forma perfectiva del verbo, acompañada de la frase determinante argumento interno *una casa* en (e-f) y del adverbio puntual en (f), enfatiza la lectura del punto distinguido típico de los verbos de logro inmediato. Sin embargo, el evento de *construir una casa* implica un proceso previo, que no puede ser omitido, para que la casa pueda experimentar el cambio de estado: \neg existir / existir. De manera que está especificado lexicalmente tanto para el PD como para el Pd. Si fuese un logro inmediato, sólo estuviera especificado para el Pd.

Lo mismo ocurre con un verbo de actividad como *esperar*. La presencia del adverbio puntual *hasta las 4:00 p.m.* en (47 a-b) y del complemento en (b) implican la lectura del Pi (1999), pero el evento de *esperar* implica un proceso previo al punto final. De manera que la lectura es de logro, ya que en su representación lexical están subespecificados el PD y el Pd.

- (47) a. María esperó hasta las 4:00 p.m. }
 b. María esperó a Pedro hasta las 4:00 p.m. } logro

Conclusiones

- Los verbos de logro y de logro inmediato son transiciones y están subespecificados lexicalmente para el Pd. Se diferencian en que los verbos de logro involucran tanto el PD como el Pd; mientras que en los logros inmediatos el cambio es instantáneo (Pd), por lo tanto excluyen el proceso. Cualquier interpretación de proceso será forzada por la presencia de otros elementos en el contexto lingüístico.
- Los verbos de cambio de estado están subespecificados lexicalmente para el Pd, es por esto que pertenecen a la clase aspectual de las transiciones (logro y logro inmediato).
- Las únicas características aspectuales que es necesario especificar en los verbos de cambio, tanto en sentido físico como abstracto, son el PD y el Pd.
- La interacción entre verbos, frases preposicionales, complementos, morfemas aspectuales, impulsan la polisemia en la interpretación de la clase aspectual de los verbos.
- De la relación de las clasificaciones de Vendler (1957) y Pustejovsky(1998) con la ME puede establecer la siguiente generalización:

(48)

	- Proceso	+ Proceso
- Definido	Estado	Actividad
+ Definido	Logro inmediato	Logro

(c.f. Pi; 1999:118)

Referencias

- Asher, N. & P. Sablayrolles.(1994). A Typology and Discourse semantics for Motion Verbs and Spatial PPs in French. *Journal of Semantics*, 12. Pp. 163 - 209.
- Bach, E. (1986). The Algebra of Events. *Linguistics and Philosophy*. N° 91. Pp 5 - 15.
- Chierchia & McConnell (1996). *Meaning and Grammar. An Introduction to Semantics*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Cruse, D. A. (1995). Polysemy and Related Phenomena from a Cognitive Linguistics Viewpoint. En P. Saint-Dizier and E. Viegas (eds). *Computational Lexical Semantics*. Cambridge University Press.
- De Bruyne, J. (1999). Las Preposiciones. En: *Gramática descriptiva de la lengua española*. Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Tomo 1. Primera edición. Edit. Espasa. Madrid. P. 669.
- Dowty, D. (1979), *Word Meaning and Montague Grammar*. D. Reidel Publishing Company.
- Galton, A. (1984). *The Logic of Aspect*. Oxford: Oxford University Press.
- Gruber, J. (1975). *Lexical Structure in Syntax and Semantics*. Amsterdam. North Holland.
- Landman, F. (1991). *Structures For Semantics (studies in Linguistics and Philosophy)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Levin & Rappaport (1993). *Unaccusativity at the Syntax-Lexical Semantics Interface*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.

- McKoon & Macfarland (2000). Externally and Internally Caused Change of States. En *Lenguaje*. Vol 76. Number 4. Pp. 833 – 858.
- Medina, R. – Matera, M. (2005). La relación aspecto argumento. Ponencia presentada en las XVIII Jornadas Lingüísticas de la ALFAL. Caracas del 8 al 11 de diciembre de 2005.
- Montague, R. (1974) *Formal Philosophy; Selected papers of Richard Montague*. Tercera Edición. Yale University Press. Pp. 1 – 69.
- Paradis, C. (2005). Ontologies and Construals in Semantics. En *Axiomathes*. Number 15. Pp. 541 – 573.
- Pi, Ch. (1999). *Mereology in Event Semantics*. A Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy. Department of Linguistics. Mc-Gill University. Montreal.
- Pustejovsky, J. (1998). *The generative Lexicon*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.
- RAE – Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Edi. Santillana. Bogotá. Colombia.
- Rappaport & Levin (2002). Change of Status Verbs: Implications for Theories of Argument Projection. En *BLS*. Number 28. Pp. 1-12.
- Simons, P. (1987). *Parts: A Study in Ontology*. Oxford: Clarendon Press.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and times. En *The Philosophical Review* 66. Pp. 143 – 160.

Verkkuy, H. (1993). *A Theory of Aspectuality*. Cambridge Studies in Linguistics 64. Tercera edición. Cambridge University Press. Pp. 3 – 68.

Wall, R. (1972). *Introduction to Mathematical Linguistics*. Prentice – Hall, INC. , Englewood Cliffs, New Jersey.

www.WordReference.com. *Diccionario de la lengua española*. Consulta en abril de 2006.

“CONTRACUERPO”: REESCRITURA DE “LA MANO JUNTO AL MURO” Y “ARCO SECRETO”

Rosaura Sánchez Vega
(Universidad del Zulia)
rsvegas51@yahoo.com

Resumen

El propósito del estudio es examinar en el relato “Contracuerpo” (1988) de Wilfredo Machado, el proceso de reescritura de los relatos “Arco secreto” (1947) de Gustavo Díaz Solís y “La mano junto al muro” (1951) de Guillermo Meneses; así como analizar los rasgos característicos de la narrativa de los ochenta presentes en el texto. Sobre la base de teóricos literarios se discuten los diversos procedimientos de la reescritura: repetición verbal, repetición y diferencia, desvíos, formulación segunda de recursos, historia y personajes. Sobre la base de teóricos de la postmodernidad y de otros críticos, se refuerzan las argumentaciones sobre tendencias postmodernas y otros rasgos textuales del relato. Como conclusión, las significaciones de “Contracuerpo” derivan de la reescritura que al remitir a textos anteriores y sumarse a una nueva contextura narrativa de caracteres propios, induce el efecto de continuidad entre la cuentística precedente y la de los ochenta.

Palabras clave: reescritura, textos precedentes, repetición verbal.

Recepción: 13.12.2007
definitiva: 15-05-2008

Evaluación: 15-05-2008

Recepción de la versión

“CONTRACUERPO” (COUNTERBODY) : RE-WRITING OF “LA MANO JUNTO AL MURO” (THE HAND BY THE WALL) Y “ARCO SECRETO” (SECRET ARCH)

Abstract

The aim of this study is to examine the story “Contracuerpo” (Counterbody) (1988) of Wilfredo Machado, the process of re-writing of “Arco secreto” (Secret Arch) (1947) of Gustavo Díaz Solís and “La mano junto al muro” (The hand by the wall) (1951) of Guillermo Meneses. Also, we aim at analyzing the characteristic features of narrative of the 1980s that are present in the text. On the basis of literary theorists a diversity of re-writing processes are discussed: verbal repetition, repetition and difference, digressions, second formulation of devices, story and characters. In the light of post modernity theorists and other critics, argumentations about postmodern trends and other textual traits of the story are reinforced. As a conclusion, the meanings in “Contracuerpo” derive from re-writing: as it refers the reader to previous texts and joins a new narrative contexture with its own nature, it induces the effect of continuity between the preceding short story and that of the 1980s.

Key words: re-writing, preceding texts, verbal repetition.

“CONTRACUERPO” (CONTRECORPS): RÉÉCRITURE DE “LA MANO JUNTO AL MURO” (LA MAIN AUPRÈS DU MUR) ET “ARCO SECRETO” (ARC SECRET)

Résumé

Le but de cette étude est d'examiner dans le récit “Contracuerpo” (Contrecorps) (1988) de Wilfredo Machado, le processus de réécriture des récits “Arco secreto” (Arc secret) (1947) de Gustavo Díaz Solís et “La mano junto al muro” (La main auprès du mur) (1951) de Guillermo Meneses, ainsi que d'analyser les traits caractéristiques du récit des années 80 présents dans le texte. En s'appuyant sur des théoriciens littéraires, les différents procédés

de la réécriture sont discutés : répétition verbale, répétition et différence, détachement, formulation seconde de ressources, histoire et personnages. En s'appuyant sur des théoriciens de la postmodernité et sur d'autres critiques, les argumentations sont renforcées sur des tendances postmodernes et d'autres traits textuels du récit. En bref, les significations de "Contracuerpo" dérivent de la réécriture qui, en renvoyant à des textes antérieurs et en s'ajoutant à une nouvelle texture narrative de caractères propres, introduisent un effet de continuité entre le récit des années 80 et celui le précédant.

Mots clés : réécriture, textes précédents, répétition verbale.

"CONTRACUERPO": RISCrittURA DE "LA MANO JUNTO AL MURO" E "ARCO SECRETO"

Riassunto

Lo scopo di questo studio è sia di esaminare il racconto "Contracuerpo" (1988), di Wilfredo Machado, il processo di riscrittura dei racconti "Arco secreto" (1947, de Gustavo Díaz Solís (1947), e "La mano junto al muro" 1951), di Guillermo Meneses, che di valutare i tratti caratteristici della narrativa degli anni ottanta, presenti sul testo. Sulla base di teorici della letteratura si discutono le diverse procedure della riscrittura: la ripetizione verbale, ripetizione e differenza, le deviazioni, la formulazione seconda di risorse, la storia e i personaggi. Secondo alcuni teorici della postmodernità e altri critici, si rinforzano gli argomenti sulle tendenze postmoderne e gli altri tratti testuali del racconto. Per quanto riguarda la conclusione, si può dire che i sensi di "Contracuerpo" sono derivati dalla riscrittura che nel far riferimento a testi precedenti e nel collocarsi nell'insieme di un nuovo contesto narrativo dai caratteri propri della narrativa degli anni ottanta, suggerisce l'effetto di continuità fra questa e quella precedente.

Parole chiavi: Riscrittura. Testi precedente. Ripetizione verbale.

“CONTRACUERPO”: REESCRITA DE “LA MANO JUNTO AL MURO” E DE “ARCO SECRETO”

Resumo

O objectivo deste estudo é examinar o relato “Contracuerpo” (1988), de Wilfredo Machado, o processo de reescrita dos relatos “Arco Secreto” (1947), de Gustavo Díaz Solís, e “La mano junto al muro” (1951), de Guillermo Meneses, assim como analisar os traços característicos da narrativa dos anos oitenta presentes no texto. Tendo como base teóricos literários, discutem-se os diversos procedimentos de reescrita: repetição verbal, repetição e diferença, desvios, reformulação de recursos, história e personagens. Tendo como base teóricos da pós-modernidade e outros críticos, reforçam-se as argumentações sobre tendências pós-modernas e outros traços textuais do relato. Como conclusão, as significações de “Contracuerpo” derivam da reescrita que, ao remeter a textos anteriores e ao juntar-se a um novo contexto narrativo de caracteres próprios, induz o efeito de continuidade entre o conto precedente e o dos anos oitenta.

Palavras-chave: reescrita, textos precedentes, repetição verbal

“CONTRACUERPO”: REESCRITURA DE “LA MANO JUNTO AL MURO” Y “ARCO SECRETO”

Rosaura Sánchez Vega

Intertextualidad y reescritura

Como en un acto de visitar el pasado, el relato “Contracuerpo” (1988) (perteneciente al libro *Contracuerpo*) de Wilfredo Machado, indaga el espacio estético que ocupa la tradición de la cuentística venezolana más renombrada. La crítica especializada y algunos escritores han incluido a “Arco secreto” (1947) de Gustavo Díaz Solís y “La mano junto al muro” (1951) de Guillermo Meneses, dentro de los relatos imprescindibles de la literatura venezolana y han considerado al de Meneses como uno de los mejores de la literatura hispanoamericana.

La escritura de “Contracuerpo” retoma la formulación primera de recursos textuales de estos dos relatos publicados en los cuarenta y cincuenta, para adecuarlos a la potencia transformadora del contexto literario de los ochenta en la cual se instala. En el relato de Machado, la reescritura de textos fundamentales de la literatura venezolana opera como puente de enlace entre la narrativa precedente y la de los ochenta.

La reescritura es el resultado de una dinámica de la lectura capaz de engendrar otro texto. Lo escrito no proviene solamente de la inventiva, sino de otros textos. Al llevar implícita la labor de lectura, la reescritura representa y alegoriza la lectura. Reescritura es volver a escribir un texto de forma diferente al reinterpretar algunos aspectos del precedente, el cual opera como materia prima y, a la vez, de referente.

El término reescritura guarda relación con la noción de intertextualidad, manejada por Julia Kristeva a partir de Bajtín, en

tanto que alude al diálogo entre un texto y otros preexistentes dada la absorción y transformación de esos textos, pero la intertextualidad para Kristeva (1974, p. 247) lleva aparejada la visión crítica, relativizar los textos por la parodia o la irrisión: “La novela ha tomado también del carnaval esta tendencia a desvalorizar el texto que la precede y que, por el hecho de su anterioridad, se ha convertido en la ley del género”. Kristeva ejemplifica la intertextualidad con Cervantes y la parodia de los libros de caballería, con Jane Austen y la crítica a la novela gótica, Flaubert frente a la novela romántica, Joice respecto a los mitos griegos, para concluir que “la novela parece, desde siempre, haber querido constituirse como oposición a una ley ideológica del discurso de su época y esta oposición es la marca misma de la participación del texto de la novela en la historia” (Kristeva, 1974, p. 247). Para esta autora, la oposición al texto precedente asegura la unicidad de sentido del nuevo texto la cual se desprende de las relaciones entre innovar y romper con el anterior. En el caso del texto de Machado, no opera un sentido opositor a textos preexistentes que hayan establecido una ley ideológica del discurso o del género, por cuanto los dos relatos rescritos marcaron un hito con sus nuevas formas de narrar de continua vigencia. En ellos opera un reconocimiento legitimador de esos textos anteriores.

Las argumentaciones del tratamiento de la reescritura, en parte de su proceso, se apoyan en nociones formuladas por Derrida: (1997, p. 336) “el injerto textual”, término acuñado por analogía con los injertos vegetales que equivalen en un texto a “citas, exergos, referencias”, y la remisión textual. Derrida (1997, p. 305) se aparta de la centralidad del texto y la unicidad del sentido al enfatizar la constante remisión textual: “la escritura que no remite más que a sí misma nos traslada a la vez, indefinida y sistemáticamente, a

otra escritura". Una correlación textual que al poner el acento en la referencia de la escritura a sí misma, descarta la desvalorización del texto injertado o precedente. Así, importa más el alejamiento de la representación de lo real (la referencia extra textual) o de una verdad trascendental porque el sentido se difiere cuando remite a otros textos.

La reescritura de “Arco secreto” y “La mano junto al muro”

Dos escenas diferentes en las cuales intervienen animales de “Arco secreto”, Machado las elige como textos de base para realizar su ejercicio de reescritura. La primera escena ofrece el jugueteo mortal de un gato con un lagarto:

De ninguna parte apareció, suave, un gato negro, lustroso. [...] Así estuvo el gato durante varios segundos, tenso, vigilante. De pronto estaba sobre el lagarto. Se le veía ondular, negrísimo, redondo de brillos y de eléctrica armonía. [...] La cola del gato ondulaba elásticamente, viva de una certeza escondida en lo secreto de la sangre. [...] Llevaba el lagarto atravesado, convulso, en la boca delicada (Díaz Solís, 1997, pp. 29-30) (Cursivas nuestras).

Al final del relato aparece la segunda escena con un animal: “un cuerpo negro, alado” (Díaz Solís, 1997, p. 41) que hace pensar en un murciélago, al cual David, el protagonista, alcanza a derribar con una raqueta y después lo hiere con un cuchillo:

El animal *chilla, chilla*. Voltea la cabeza a un lado -la cabeza de perro pequeñito. [...] El animal abre *los ojos de rata* de ojos de pájaro de ojos de semilla sola de papaya. Se queja y muestra *los dientecillos* de pez y se queja lastimeramente. [...] Aletea brusco y por debajo *del ala* ancha y negra saca

una *garra* pequeña de ave abortada. [...] *El aleteo es ahora epiléptico, convulso, irregular* (Díaz Solís, 1997, pp. 41-42) (Cursivas nuestras).

En “Contracuerpo” la descripción de un gato con un murciélago, relaciona artificiosamente estas dos escenas de “Arco secreto” y las sintetiza en una sola:

El gato rodó por la cornisa con un murciélago en *la boca*. [...] *Estaba en todas partes y en ninguna*. [...] Describía un *círculo* evitando los obstáculos y ya estaban aquí los *ojos verdes*, la piel lisa de nutria, las diminutas *garras* seleccionando la piel, las *alas* membranosas, un *chillido como de rata* herida, un sabor dulce de *sangre* [...] El gato cierra los ojos y sueña: la sombra bajo las estrellas, *la electricidad* en la piel [...]. El murciélago con plumas de gallina abre su boca llena de *dientes* [...]. Ahora está tendido boca arriba esperando. *Un ala* está desprendida y se mueve como si tuviera vida propia [...] *los aletazos se hacían más débiles, casi imperceptibles* (Machado, 1988, pp. 80-81)^{1*} (Cursivas nuestras).

Correlación de una escena a otra, de un texto a otro definida por similitudes: la coincidencia de un gato con su presa, un murciélago herido, la selección de las mismas partes físicas de los animales (boca, alas, dientes, garras, sangre, ojos), algunas palabras repetidas (eléctrica, electricidad, chillar, chillido, redondo, círculo), la comparación del murciélago con una rata, la descripción del aleteo desfalleciente. En un texto literario, las citas o alusiones a otros textos ponen de manifiesto su carácter de reescritura. La similitud o repetición verbal de las escenas comparadas apunta a

1 * Todas las citas del relato “Contracuerpo” de Wilfredo Machado pertenecen a la edición *Contracuerpo* de Fundarte de 1988. En lo sucesivo solamente aparecerá el número de la página entre paréntesis.

una deliberada reescritura, a una cita intertextual o injerto textual según Derrida.

En “Contracuerpo” la escena del gato bifurca sus significaciones. La lectura recorre dos vías diferentes: una lineal que sigue el curso del relato mismo para instaurar la presencia de la muerte. El énfasis del juego mortal del gato con su presa: (“Es sólo un juego donde se pierde la vida –maúlla”) (p. 80), refuerza las premisas de “juego absurdo” aplicada al asesinato de Ofelia Dietrich, una prostituta, centro de la anécdota. La otra posibilidad de lectura rompe con la linealidad de la primera al salirse del curso del texto y remitir al relato de Díaz Solís, el texto base de la reescritura.

Si bien el escarceo amoroso de “Arco secreto” se desenvuelve en un campo petrolero con asomo del confort de la modernización. La escena del protagonista con el murciélago repite el duelo de fuerzas entre un personaje humano con un animal, característico de varios relatos del escritor como “El punto” (1966), “Crótalo” (1968) y “Cachalo” (1964). El animal, en su estado silvestre, hace el registro de la naturaleza en un espacio rural acorde con el contexto narrativo de las décadas de los cuarenta al sesenta. En el relato de Machado, la lucha limitada solamente a dos animales no es gratuita: en la cuentística de los ochenta sería impensable el planteamiento de Díaz Solís del dominio primario del hombre sobre la naturaleza. Además, los desplazamientos del gato (“Había que adivinar su salto entre los muebles, la caída de un florero o de un candelabro arrastrados a su paso, el ronroneo detrás de los biombos japoneses [...] el salto a la ventana) (p. 76), explicitan la cotidianidad de un espacio interior. Un escenario y descripción de objetos característicos del espacio urbano en el cual, generalmente, se ubica la narrativa venezolana a partir de los setenta, en contraste con el predominio del espacio exterior rural de la narrativa anterior.

Es así como a las similitudes de la reescritura se le agregan diferencias, transformaciones y acordes al nuevo contexto literario.

Julio Miranda (1998, p. 295) señala que el esquema de un hombre y una mujer en una habitación con un “desenlace de abandono y muerte”, presente en la mayoría de los relatos contenidos bajo el título *Contracuerpo*, remite a “La mano junto al muro” de Meneses. Pedro Téllez (1999, p. 58), por su parte, apunta que la proyección de “La mano junto al muro” en la narrativa venezolana, “se evidencia en tres cuentos-homenajes”: “La mujer de espaldas” (1985) de José Balza, “El Castillo de Hule” (1990) de Alberto Gaura y “Contracuerpo”. Téllez (1999, p. 59) señala como remisión al relato de Meneses, la frase del relato de Machado: “la luz de un velador que se escamoteó entre la sombra que proyectaba *la mano sobre la superficie de la pared*” (Cursivas nuestras). Alusión explícita y registro lúdico del título “La mano junto al muro”, reforzada por: “una mano oscilando como un péndulo”, (p. 83) que rescribe la frase de Meneses (1981, p. 420): “La mano de ella resbaló a lo largo del muro”. Los calificativos recurrentes de deshojadas o marchitas atribuidos a las flores y la siguiente comparación de “Contracuerpo”: “A veces piensa que la vida de un hombre puede ser la vida de *una mariposa, efímera*, dar un golpe en el aire y sentir abajo el vacío” (p. 85), también rescriben un fragmento del relato de Meneses (1981, p. 412): “Una mano es, apenas, más firme que una *flor*, apenas menos *efímera* que los *pétalos*; semejante también a *una mariposa*” (Cursivas nuestras). Producto deliberado de la reescritura es la presencia reiterativa de un espejo en el relato de Machado: “la imagen del hombre en el espejo como en una farsa de suicidio” (p. 80) que rescribe la frase recurrente en el relato de Meneses (1981, p. 411): “La vida de ella podría pescarse en ese espejo...O su muerte...”. Todas estas

muestras ejercen la misma función de las escenas del gato y el murciélago de “Arco secreto”: la repetición verbal es un llamado intencional al lector para identificar fragmentos como injertos procedentes de otros textos. Si bien todo el ejercicio de reescritura requiere de un proceso de investigación de los textos injertados, la repetición verbal selecciona lo esencial sin efectuarle mayores cambios para permitir la labor de reconocimiento.

La reescritura no siempre recurre a la repetición verbal de frases, puede retomar solamente temas, anécdota o historia, personajes o procedimientos textuales. En el caso de la reescritura de “La mano junto al muro”, el relato de Machado la realiza de modo integral, abarca todos esos aspectos, por ello adquiere relevancia: incide de modo activo en la escritura. A la repetición verbal se agrega el asesinato de una prostituta en un burdel y los procedimientos narrativos derivados de la indeterminación del lenguaje.

Iser (1972, p. 227) retoma el término indeterminación de Ingarden y lo redefine: lo escrito ofrece el conocimiento, pero la parte no escrita permite “representar cosas; en efecto, sin los elementos de indeterminación, sin los huecos del texto, no podríamos ser capaces de usar nuestra imaginación”. Coincidiendo con Iser, Umberto Eco (1981, p. 74) afirma que lo “no dicho”, lo “no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión” aporta complejidad al texto por cuanto el lector debe rellenarlo o actualizarlo. La indeterminación deja informaciones no aclaradas u omitidas que activan la participación del lector, quien se ve impelido a reconstruirlas, incluso con suposiciones. En “La mano junto al muro” se intercalan informaciones entre paréntesis que actúan como signos de indeterminación al proveer datos que ponen en duda versiones anteriores: “La noche del encuentro de los tres marineros (si es que fueron tres los marineros)” (Meneses, 1981,

p. 414). La narración aporta una información inexacta, conjeturas del propio narrador: “Si es que un marinero puede dejar olvidada su gorra en el barco y comprarse un sombrero en los almacenes del puerto, fueron tres los marineros; si no, hay que pensar en otras teorías” (Meneses, 1981, p. 416). Cuando Bull Shit olvida quién le dijo una frase de amor, el narrador comienza a sugerir pistas: “(¿Cuándo? ¿quién?). Uno. Ella piensa que tenía bigotes que hablaba en español como extranjero, que era moreno. ‘Te quiero más que a mi vida’. ¿Quién podría distinguir en los recuerdos?” (Meneses, 1981, p. 413).

La anonimia, omitir el nombre propio del personaje masculino y sustituirlo por el genérico el hombre y por epítetos, igualmente repercute en la indeterminación del lenguaje. Los genéricos y epítetos resultan insuficientes para identificar a los personajes, apenas los esboza haciéndolos inaprensibles como las figuras abocetadas del neofigurativismo de la década de los cincuenta, el mismo tiempo de publicación del relato. Adjudicarle cuatro epítetos diferentes a un mismo personaje masculino: “el hombre”, “el hombre de los discursos”, “el que dormía”, “el que escuchaba música”, se convierte en una fuente de equívocos, somete al lector a una labor de desciframiento para precisar si corresponden a un solo personaje o a cuatro diferentes. La única manera de identificar al personaje masculino es siguiendo la pista del discurso resaltado entre comillas que pronuncia. La repetición del mismo discurso, aunque esté introducido bajo diferentes epítetos, podría indicar su pertenencia a un solo personaje. La frase: “Hay en esta pared un camino de historias que se muerde la cola” (Meneses, 1981, p. 419), se pronuncia inicialmente bajo el epíteto “el hombre”, se repite luego con el epíteto “el que escuchaba la música” y al final del relato como “el hombre de los discursos”. De esta forma, el personaje y

su discurso se convierten en objeto de seguimiento del lector quien tiene que partir de indicios. Bull Shit cuando confunde a Dutch, el extranjero, con “el hombre de los discursos”, también escamotea la identidad de ambos que parecieran constituir un mismo personaje. Hecho que tampoco se aclara. Por ello, el cambio de epítetos a pesar de la repetición del mismo discurso, siempre dejará cierta posibilidad de corresponder a cuatro personajes diferentes y no a uno solo. En esta labor de desciframiento tampoco se puede determinar que sean dos o tres marineros o cuál es el asesino, por lo que la trama policial se diluye.

En el relato de Meneses, las versiones dudosas de los paréntesis y los equívocos generados por los epítetos, consiguen la dispersión del sentido, acentúan la condición de acertijo de la escritura. “Contracuerpo” logra el mismo efecto de confusiones y equívocos del relato de Meneses a través de la indeterminación del lenguaje, hasta conseguir que la anécdota se disgregue. El relato comienza con el insomnio de una mujer que encuentra un hombre a su lado. Después, aparece una escena en un burdel donde asesinan a Ofelia Dietrich y sigue su entierro narrado en primera persona por un hombre. Sin anuncio alguno de la escritura, aparece nuevamente la escena de la mujer, el hombre y un gato, con un narrador de tercera persona, en la cual se descubre que la mujer es Ofelia Dietrich antes de ser asesinada. El final del relato se narra desde los pensamientos del gato recordando a su dueña Ofelia. Pero un fragmento de letra más pequeña, a modo de cita textual, suministra datos que introducen la posibilidad del asesinato de un hombre:

Recuerda todo frente al espejo. [...] Caída del hombre-gato-mariposa. Caer antes. Mirar por última vez. No.

Movimiento desacelerado del cuerpo. Postura ridícula la de un muerto. *Aplausos*. Cada vez más hondo como un pájaro en un sueño parecido a la muerte. Habitación gira, luces giran. Vieja manía la de los muertos de girar sobre un eje roto. [...] *Última mirada a la mujer que permanece callada frente a la puerta con las tijeras colgando de una mano*. Hilo de sangre (ORH positivo) que se desovilla y comienza a manchar el piso. [...] Un golpe. ¿Sueño ahora? Ruido de tijeras cortando músculos, tendones, huesos, flores muertas. [...] Querido otra noche, otra ciudad, otra muerte, otra. (*Ovación*) (p. 87) (Cursivas nuestras).

Después de concluir el fragmento citado sigue la pregunta: “-¿Recuerdas a Ofelia?- dice la mujer contemplando su rostro en la luna del espejo” (p. 87), para responder algo inesperado: “-Ofelia soy yo, mi querido Hamlet-” (p. 87). La coincidencia del nombre confirma que la mujer de la habitación es Ofelia Dietrich, la prostituta asesinada en el burdel. Por otro lado, las siguientes informaciones: “El hombre respira con dificultad” (p. 87) y “el cuerpo que yace en el piso sin vida” (p. 87), al afirmar nuevamente la muerte del hombre, en consecuencia, parecen indicar que la mujer de las tijeras u Ofelia, lo ha asesinado. Pero, las acotaciones de “aplausos” y “ovación” podrían remitir a la lectura de un texto teatral complementada por la comparación con Ofelia de Hamlet y por la forma de cita. La interrogación “¿Sueño ahora?” igualmente extravía el sentido de la escena como asesinato real al sugerir que ha sido un sueño. La escena, por tanto, parece proponer tres posibilidades: un asesinato real, la lectura de un texto teatral o lo soñado por la mujer. Ninguna de las tres alternativas puede ser elegida o descartada del todo, puesto que al seleccionar una, las restantes quedan fluctuando en el terreno de lo posible.

En el relato de Machado también se apela a la anonimidad. Al sustituir el nombre de Ofelia por el genérico, se descubre sólo al final del relato que la mujer de la habitación es la prostituta asesinada e impide precisar que la mujer de las tijeras es Ofelia. Igualmente, el uso del genérico impide definir si el hombre que asiste al entierro de Ofelia es el mismo que está en la cama antes de que ella haya muerto, lo que eliminaría la posibilidad del asesinato real del hombre. El hombre de la cama tendrá que ser otro diferente, para que sea asesinado, como supone el lector. Por otro lado, el fragmento final narrado desde los recuerdos del gato introduce otro personaje que arroja más confusión, una actriz japonesa quien pudiera haber leído el texto teatral referido al hombre muerto: “Ahora juguetea con un murciélago y no sabe si sueña o está solo en la habitación sentado delante de la actriz japonesa que sonrío” (p. 88). La muerte de un hombre y la identidad de la asesina sometidos a varias posibilidades, equivale a los cuatro epítetos del relato de Meneses que desacatan una resolución única y reducen la inteligibilidad hasta lograr que el lector sólo pueda llegar a suposiciones sin certeza alguna. Lo omitido por la indeterminación del lenguaje conforma un tejido multiforme en el cual la posibilidad de que Ofelia haya asesinado al hombre, se escamotea. Las informaciones imprecisas no sólo se observan en el fragmento de cambio tipográfico a modo de cita, sino que atraviesan toda la narración. Se trata de una escritura que se celebra en la procura de la duda. El uso de estos recursos de lenguaje apuesta por el desplazamiento del sentido que se hace inasible y no concluyente, auspiciando relatos sin cierre, abiertos a varias posibilidades de lectura. Para Ricoeur, la lectura es una búsqueda de coherencia y por ello, las obras vanguardistas fracturan las expectativas de legibilidad. El relato de Machado retoma ese reto vanguardista a la coherencia y la legibilidad de “La mano junto al

muro”. Los equívocos, la indeterminación y la anonimidad constituyen una forma de reescritura de esos mismos procedimientos textuales del relato de Meneses, pero en “Contracuerpo se acentúa todavía más la indefinición la cual se podría comparar con la de *Otra vuelta de tuerca* (1898) de Henry James, novela por excelencia de la ambigüedad y la indeterminación, adelantada a la vanguardia europea.

Los fragmentos injertados por la repetición verbal (las dos escenas de animales, alusiones a la mano, el espejo, la mariposa, las flores), los elementos narrativos prestados como el tipo de personaje femenino y la anécdota y los procedimientos textuales, constituyen una suerte de doble como afirma Kristeva. Una duplicación deliberada, pero sin parodia, sin someter los textos a la irrisión. Por el contrario, la formulación segunda de la reescritura los contempla, exaltándolos, con el fin de elevarlos a signos de reconocimiento que releen la cuentística venezolana desde su vigencia posterior. Según Bajtín (1993), la parodia está guiada por una distancia irónica que socava el texto injertado, lo que Julia Kristeva traslada a su noción de intertextualidad. El acercamiento legitimador a los textos injertados del relato de Machado se corresponde con lo que Bajtín denomina estilización. En la estilización, la “concepción del autor utiliza la palabra ajena en el mismo sentido que sus propias aspiraciones” [...] “no entra en conflicto con dicha palabra sino que la sigue en su misma dirección” (Bajtín, 1993, pp. 269-270). El texto en préstamo está en concordancia con los propósitos legitimadores del escritor y la distancia irónica de desvalorización no tiene cabida.

La reescritura en “Contracuerpo” se corresponde también con uno de los tipos de la extensa clasificación de Genette (1989, p. 262), el de “régimen serio”, sin efectos satíricos, diferente a los textos citados de régimen lúdico en el cual, el autor, incluye a la parodia.

Por la constante remisión textual, según Derrida, la escritura al remitir a otra escritura, remite a sí misma. La reescritura al duplicar o interpretar otra escritura tiene como referente ese otro texto aludido y no algo fuera de lo textual. Así, se establece una red de reescrituras o correlaciones textuales: “Contracuerpo” reenvía a “Arco secreto” y “La mano junto al muro” y éste a relatos de tema policial y a “La balandra ‘Isabel’ llegó esta tarde” (1934) también de Meneses, cuya protagonista Esperanza, una prostituta, sería el antecedente de Bull Shit. El relato de Machado remite a “La mujer de espaldas” y “El Castillo de Hule” que, a su vez, son reescrituras del relato de Meneses. El nombre de Ofelia traslada tanto a la Ofelia de Hamlet mencionada en el relato, como a “Ophidia” de Díaz Solís, por la semejanza fonética del nombre femenino y porque ambas, Ofelia Dietrich y la serpiente, son asesinadas. En estas remisiones textuales la lectura se ramifica y las significaciones se amplían. La reescritura no apunta a la representación directa de una realidad, sino a la reflexividad sobre la condición literaria y los mecanismos textuales del cruce de textos.

Pero, entre los dos relatos se producen diferencias, adecuaciones al contexto literario de los ochenta. En el relato de Meneses, la duda de los equívocos traduce la dispersión de la memoria de Bull Shit (“Ella nunca recuerda nada. Nada sabe”) (Meneses, 1981, p. 415); mientras que en “Contracuerpo”, los equívocos reproducen el estado confuso entre sueño y realidad del personaje masculino y hasta del gato (“Por un momento quedé suspendido en el sueño” (p. 79), “todo era tan confuso” (p. 79), “Recordó como en un sueño a otras mujeres desgredadas bajando por una escalera polvorienta, ¿soñaba ahora?”) (p. 77). Julio Miranda (1994, p. 38) afirma que “el onirismo sería la característica más diferenciadora de la nueva narrativa con respecto a la producción

anterior”. Se trata de un estado onírico ajeno a la separación del sueño y la vigilia, que actúa como “versión de lo real” y produce una “onirización de la realidad” (Miranda, 1994, pp. 38-39). Lo onírico en el hombre y el insomnio de la mujer causante del mismo estado confuso, rinden cuenta a una disgregación de la unidad de la conciencia que le otorga a la escritura una consistencia onírica a través de los equívocos y la indeterminación. Así, los vacíos de la conciencia se reproducen con lo omitido o vacíos de la escritura por lo que el sentido se hace inasible.

La conciencia de los personajes, en su estado de permanente indefinición, no alcanza a captar completamente la realidad interior del yo, ni la realidad externa, como si no valiera la pena aprehenderlas y se estuviera imposibilitado para hacerlo.

Ofrecer la realidad desde lo onírico podría tener su explicación en la problemática de la sociedad postmoderna. Para Lipovetsky (1986, pp. 56-57), la revolución informática ha generado un afán de conocimiento psicoterapéutico cuyo resultado paradójico es una saturación de informaciones ante lo cual el yo ha perdido “sus referencias, su unidad, por exceso de atención: el Yo se ha convertido en un conjunto impreciso”. La pérdida de referencias de la realidad proviene del “abandono de los grandes sistemas de sentido” (Lipovetsky, 1986, p. 53), de contenidos, de los valores éticos y finalidades de tipo social. Lo onírico en el personaje masculino de “Contracuerpo” representaría estos efectos de la sociedad postmoderna, así el estado confuso expresaría ese “conjunto impreciso”, flotante del yo imposibilitado para aprehender la realidad. Al estado confuso de los personajes también se le podría aplicar la expresión: “fragmentación psíquica” de Jameson (1989, p. 179), a la cual considera un contravalor característico del texto postmoderno. Lipovetsky le atribuye al hombre de la

postmodernidad otros rasgos como ser portador de un yo lábil, el debilitamiento de la voluntad y la indiferencia pura producto de un narcisismo exacerbado. El derrotismo conformista de los personajes de “Contracuerpo” encaja en esa carencia de voluntad que traduce un sentimiento de desencanto y pérdida de sentidos relevantes como expresa la mujer:

Alguna vez creí en la posibilidad de cambiar mi vida, pero uno termina comprendiendo que no es así, que nada cambia que las cosas sólo dan vuelta y se devuelven, giran y se rompen frente a nuestros ojos; creo que a esto lo llaman fe, pero ahora, ¿qué sentido tiene? (p. 86).

El planteamiento de las relaciones humanas sin ligamiento afectivo alguno también entran en el “desierto postmoderno” o la era de la apatía y “descompromiso emocional” (Lipovetsky, 1986, p. 37). Jameson, (1991, p. 39) por su parte, considera que en la narrativa postmoderna los sentimientos “son ahora impersonales y flotan libremente” porque expresan el “ocaso de los afectos” o “la pérdida de afectividad”. Tanto “Arco secreto”, como “La mano junto al muro” presentan una relación impersonal. En el relato de Díaz Solís la relación, a pesar de su carácter intrascendente por tratarse de una mujer casada, aparece marcada por el erotismo y las emociones del protagonista. En “La mano junto al muro” si bien la reacción de la prostituta es la risa ante la propuesta de matrimonio (“Ella rió igual que cuando Dutch le decía Bull Shit”) (Meneses, 1981, p. 414), al menos hay un ofrecimiento que implica un compromiso. “Contracuerpo” retoma el tema de la relación impersonal entre hombre y mujer que sería una reescritura de los textos originales. Pero en el relato de Machado se enfatiza aún más el distanciamiento cuando la mujer reiterativamente identifica al hombre con el gato y la

mariposa sintetizado en la fórmula “hombre-gato-mariposa” (p.87), lo que rebaja la condición humana del personaje masculino. Por esta vía, el relato de Machado extiende su red asociativa hacia dos relatos de Ednodio Quintero como “El paraíso perdido” (1975), en el cual el perro toma la identidad del protagonista, lo que equivale a la transmutación del personaje humano en animal para acercársele a la amada Beatriz. En “La puerta” (1975) también se compara a los personajes con perros con el objeto de sugerir un erotismo animalizado. En “Contracuerpo” la comparación con el animal descarta el erotismo porque está ausente en el relato, precisamente se plantea lo contrario como lo expresa la frase: “la soledad de los cuerpos que nunca se encuentran en el espacio reducido de una cama” (p. 88). El hombre y la mujer no dialogan, ningún vínculo media entre ellos y finalmente la posibilidad del asesinato del hombre, efectuado por la mujer, lleva al extremo el distanciamiento entre ambos. Se concreta una relación de extrañamiento acorde con la indiferencia afectiva derivada de la concentración narcisista en el ego, factores de la sociedad postmoderna que ubican el relato en el contexto literario de su momento.

El juego de la repetición y diferencia en la reescritura

En el relato de Machado, la repetición textual de frases de “La mano junto al muro” y de las dos escenas de “Arco secreto”, a pesar de la función de reconocimiento de los textos homenajeados, apela a modificaciones. Sucede lo mismo con los otros aspectos reescritos que quedan expuestos al juego de la repetición y la diferencia: la presencia del animal que reescribe las escenas del relato de Díaz Solís suprime la lucha de fuerzas entre hombre y animal; el asesinato de una prostituta elimina la trama policial y el tema del tiempo de “La mano junto al muro”; los procedimientos

textuales, indeterminación y equívocos responden al estado onírico y al insomnio ausentes en el relato de Meneses; el carácter impersonal de la relación entre hombre y mujer se lleva al extremo con la posibilidad del asesinato del hombre. La reescritura, al partir de la lectura, implica una reinterpretación creadora que desconoce la fidelidad al texto original.

Para Deleuze (1970, p. 366), la repetición no consiste en la semejanza, ni en la reproducción de lo idéntico, implica lo modificado, es más, necesita de la diferencia generada por el cambio: “Ni identidad de lo Mismo, ni equivalencia de lo semejante: la repetición está en la intensidad de lo diferente”. La diferencia es de índole cualitativa, no elimina el hacer de la repetición. Si lo repetido es exactamente lo mismo, no aporta sentido. Derrida (1997, p. 281) refiriéndose a la mimesis expone: si el doble es idéntico al modelo “el imitante no es nada, no vale por sí mismo”, su valor de bueno o malo depende totalmente del original. Repetir no equivale a imitar, es un rehacer a través de transformaciones textuales. A los cambios de la reescritura se le podría aplicar el término “desvíos” de Harold Bloom (1977, p. 109) que son las alteraciones efectuadas al texto precedente para evitar la imitación simple. Rescribir consiste en rehacer textos a partir de la diferencia de los desvíos; es deshacer el texto original para realizar una formulación segunda.

La reescritura establece el cruce y confrontación de discursos en un nuevo texto. La nueva contextura narrativa unifica fragmentos textuales, temas, personajes, historia o procedimientos de textos anteriores separados en el tiempo y de diversos autores. Discursos dialogantes de retribuciones recíprocas: los textos en préstamo constituyen la materia prima, permiten la nueva hechura a la cual enriquecen por tratarse de textos renombrados. A su vez, el nuevo texto celebra las escrituras preexistentes como

sucesos narrativos para reactivar su trascendencia y valor de contemporaneidad. La reescritura trasforma los textos ajenos, sin dejar de hacerlos presente, los ilumina e interviene a la vez que el nuevo texto es intervenido por los anteriores hasta conformar una unidad inseparable. La reescritura orienta el campo de la referencia a la condición textual y escamotea el valor de representación de lo real. La remisión a otros textos diversifica la lectura, fractura la linealidad de la anécdota en la búsqueda de reconocimiento de los textos ajenos y multiplica sus significaciones.

“Contracuerpo” dentro de la cuentística de los ochenta

Miranda (1994), además del onirismo, señala que otros rasgos caracterizadores de relatos publicados de los setenta a los noventa, de diversos autores venezolanos, son el insomnio que experimenta alguno de los personajes, el escenario de una ciudad hostil y un espacio interior donde se ubica una situación de aislamiento del sujeto. Todos estos rasgos se encuentran en “Contracuerpo” y están ausentes en los textos anteriores. La lectura del relato se diversifica por un lado, hacia los textos en préstamo y por otro, hacia las significaciones propias que lo independizan del pasado y lo inscriben en el hacer literario de los ochenta del cual surge.

La ubicación en un espacio interior urbano permite frecuentes descripciones de objetos cotidianos. La gotera de un grifo, causante del insomnio de la mujer, mide el paso del tiempo estéril: “La gotera era un metrónomo que marcaba regularmente el compás de las horas muertas, del tedio, de los deseos insatisfechos” (p. 83). Se compara con lo indefinido de un estado emotivo: “escuchar un grifo vertical, frío, una forma indefinida de la nostalgia” (p. 87). El

ruido intermitente de la gotera llega a ejercer un dominio sobre el estado anímico de la insomne, entonces, desencadena que una atmósfera de muerte se vuelva presencia ratificada en todo lo visible: en los objetos, la ciudad comparada con escombros de postguerra, en el hombre que duerme en su cama: “Todas las cosas parecían como muertas; el polvo de las flores, la cretona de las cortinas, el hombre desnudo bajo las sábanas. Todo dejaba de respirar y de sentir, el movimiento se reducía a lo fundamental” (p. 81). La vigilia se torna casi alucinante al punto de observar que los objetos regresaban a un estado de materia en descomposición y luego cobraban animación, así, comenzaban “a sufrir cambios en su estructura física: un pájaro cobraba vida de un cuadro y luego de girar en la habitación huía por una ventana, un florero se llenaba de peces que miraban la tarde a través del cristal aumentado” (p. 82). Mientras el personaje masculino manifiesta confusión entre sueño y realidad, la mujer contempla la noche desde el estado exaltado del insomnio que también distorsiona la realidad, como signos de un yo imposibilitado para aprehender lo real.

Las flores, presencias recurrentes, se describen siempre deshojadas, marchitas o cubiertas de polvo como otros objetos (“el tiesto de flores deshojándose en un polvo blanquecino sobre el linóleo”) (p.75). La materialidad degradada de las flores, al remitir al carácter efímero de la vida, concentra la imagen de la muerte omnipresente en el relato: “entonces podemos ver la muerte retratada en cada uno de nosotros” (p. 86). Las reflexiones sobre la muerte se comparan al mismo estado confuso de los personajes: “Pensé que la muerte era eso: una confusión, un estado de ánimo parecido a la tristeza” o se reducen a fórmulas simples y banalizadas (p. 79): “Pensaba que la muerte era una estupidez que nos inmovilizaba para siempre” (p. 78). Complementario de la imagen de la muerte,

es el sentimiento de escepticismo de los personajes que le resta importancia a todo: “una bola de cristal para mirarnos el futuro, si acaso teníamos alguno” (p. 84).

Descripciones de objetos en un espacio interior urbano acorde con una especial forma de asumir la realidad cotidiana desde la década de los setenta. Antonio Skármeta, en una suerte de manifiesto generacional de 1981, establece las diferencias entre su generación de trabajo literario menos ambicioso, más espontáneo y la de los sesenta a quienes considera que apostaron por proyectos narrativos complejos, totalizadores de la realidad histórica, cultural o literaria: “ellos se distancian abarcadores, nosotros nos acercamos a la cotidianidad con la obsesión de un miope” (citado por Noguerol, 1996, p. 199). En el relato de Machado, el acercamiento a la cotidianidad hace que los objetos dejen de constituir un inventario descriptivo literal de referente directo para emplazar una visión de la existencia como muerte diaria, intrascendente.

El estado onírico, el insomnio y los objetos expuestos como proyecciones de la subjetividad de los personajes, traducen la expansión interiorista o concentración en el yo cuyas consecuencias son la imposibilidad de relacionarse con el otro y la vacuidad vital. La relación impersonal entre hombre y mujer que culmina en la posibilidad del asesinato del hombre acentuando la situación de aislamiento, sería una representación de la apatía afectiva propia de la sociedad postmoderna, un nuevo estadio del individualismo, a lo cual se refiere Lipovetsky.

Los objetos asociados a la muerte, el escenario de una ciudad hostil, la lluvia que opera como cerco y el aislamiento, desembocan en un intenso sentimiento de escepticismo y desencanto que responden a la tendencia postmoderna de los relatos de los setenta al noventa. Noguerol (1996) precisamente señala la práctica de una literatura de trasfondo escéptico, de rasgos postmodernos y

el virtuosismo intertextual en los relatos hispanoamericanos breves de esas décadas. En el relato de Machado la reescritura de “Arco secreto” y “La mano junto al muro” por su complejidad, incidencia y ejecución bien lograda, respondería a ese virtuosismo intertextual.

En “Contracuerpo”, el ejercicio de la reescritura, al estar ausente en los textos precedentes, se configura entonces como otro de los rasgos característicos de la década en la cual se inscribe. La reescritura, al remitir a los textos de los cuarenta y cincuenta y sumarse a una nueva contextura narrativa de caracteres propios, favorece el efecto de continuidad entre la cuentística precedente y la de los ochenta y la revalorización de la tradición narrativa venezolana.

Referencias

- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bloom, H. (1977). *La Angustia de las Influencias*. Caracas: Monte Ávila.
- Deleuze, G. (1970). *Lógica del Sentido*. Barcelona: Barral.
- Derrida, J. (1997). *La Diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Díaz Solís, G. (1997). *Cuentos escogidos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Eco, H. (1981). *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La Literatura en Segundo Grado*. Madrid: Taurus.
- Iser, W. (1987). *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco/Libros.

- Jameson, F. (1995). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Jameson, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie*. Madrid: Visor.
- Kristeva, J. (1974). *El Texto de la Novela*. Barcelona: Lumen.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Machado, W. (1988). *Contracuerpo*. Caracas: Fundarte.
- Noguerol, F. (1996). Evolución del micro-relato hispanoamericano (1960-1990). *Estudios*, (8), 191-208.
- Meneses, G. (1981). *Espejos y disfraces*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Miranda, J. (comp.) (1998). *El gesto de narrar*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Téllez, P. (1999). *Tela de Araña*. Valencia (Venezuela): Fondo Editorial Predios.

CLAVES DE URBANIZACIÓN Y CAMBIO DISCURSIVO EN LA NOVELA Y ENSAYO VENEZOLANOS, 1960-1980¹

Arturo Almandoz
(Universidad Simón Bolívar)
almandoz@usb.ve

Resumen

Si bien las décadas de los sesenta y setenta han sido aproximadas por la crítica venezolana en términos de movimientos y géneros literarios – los cuales son también considerados aquí – para bosquejar un nuevo intento crítico, este artículo se propone identificar claves del cambio discursivo, así como otras vinculadas al proceso de urbanización, crecimiento urbano y cambio cultural que ayuden a visitar el corpus novelístico y ensayístico de Venezuela en esas décadas. El registro de claves, el diálogo entre ambos géneros – novela y ensayo - y la articulación de momentos a propósito de la urbanización son lineamientos fundamentales de la investigación “La ciudad en el imaginario venezolano del siglo XX”, de cuya tercera parte este artículo está concebido como introducción.

Palabras clave: urbanización, imaginario, novela venezolana, ensayo venezolano

Recepción: 04-06-2007 Evaluación: 13-02-2007 Recepción de la versión definitiva: 08-01-2008

1 Una primera versión de este artículo fue presentado como ponencia “Claves para una revisión de novela y ensayo venezolanos, 1960-1980”, en el *I Coloquio Venezolano de la International Association for Dialogue Analysis (IADA)*, Caracas: IADA, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela, IADA, abril 21-23, 2005. Algunos pasajes de las dos primeras secciones aparecieron en un artículo de prensa (Almandoz, 2007).

CLUES OF URBANIZATION AND DISCURSIVE CHANGE IN THE VENEZUELAN NOVEL AND ESSAY, 1960 – 1980

Abstract

Although the 1960s and 1970s have been approached by criticism in terms of literary movements and genres –which are also considered here –, and in order to sketch a new critical attempt, this article aims at identifying clues of discursive change, as well as others related to the process of urbanization, urban growth and cultural change that help revisit the novelistic and essayistic corpus of Venezuela of these decades. The record of clues, the dialogue between both genres –novel and essay- and the articulation of moments with special concern for urbanization are the fundamental guidelines of the research work “The city in the Venezuelan imaginary of the XX century”. This article is conceived of as the introduction to the third part of that research work.

Key words: urbanization, imaginary, Venezuelan novel, Venezuelan essay.

CLES D’URBANISATION ET DE CHANGEMENT DISCURSIF DANS LE ROMAN ET L’ESSAI VENEZUELIENS. 1960 – 1980.

Résumé

Bien que les années soixante et soixante-dix sont très proches pour la critique vénézuélienne en termes de mouvements et de genres littéraires – pris en compte ici – pour ébaucher une nouvelle tentative critique, dans cet article, on se propose d’identifier les clés du changement discursif ainsi que celles liées au processus d’urbanisation, de croissance urbaine et de changement culturel. Celles-ci permettent de revisiter le corpus romanesque et de l’essai du Venezuela pendant ces décennies. Les registres de clés, le dialogue entre ces deux genres – roman et essai – et l’articulation de moments à propos de l’urbanisation sont les lignes fondamentales

de la recherche «*La ciudad en el imaginario venezolano del siglo XX*» (La ville dans l'imaginaire vénézuélien du XXe siècle). Cet article est conçu comme une introduction à la troisième partie de ce roman.

Mots clés : urbanisation, imaginaire, roman vénézuélien, essai vénézuélien

CHIAVI DELLA CIVILTÀ E DEL CAMBIO DISCORSIVO NEL ROMANZO E NEL SAGGIO VENEZUELANO, 1960 – 1980.

Riassunto

Sebbene le decadi degli anni sessanta e settanta siano state affrontate dalla critica venezuelana per quanto riguarda i movimenti e i generi letterari (anche qui considerati), per abbozzare un tentativo critico nuovo quest'articolo vuole conoscere le chiavi del cambiamento discorsivo. Allo stesso modo, ci sono altre chiavi collegate al processo della civiltà, della crescita cittadina e al cambiamento culturale che aiutino a rivedere il corpus romanzesco e saggistico del Venezuela in quelle decadi. La registrazione delle chiavi, il dialogo tra tutti e due i generi (il romanzo e il saggio) e l'organizzazione dei momenti riguardanti alla civiltà sono aspetti fondamentali della ricerca "*La ciudad en el imaginario venezolano del siglo XX*", della quale presentiamo l'introduzione della terza parte.

Parole chiavi: Civiltà, Immaginario, Romanzo venezuelano, Saggio venezuelano.

ELEMENTOS-CHAVE DE URBANIZAÇÃO E ALTERAÇÃO DISCURSIVA NO ROMANCE E NO ENSAIO VENEZUELANOS, 1960-1980

Resumo

Apesar de que a aproximação às décadas de sessenta e setenta tem sido levada a cabo pela crítica venezuelana em termos de movimentos e géneros literários – os quais são também considerados aqui –, para esboçar uma nova aproximação crítica este artigo propõe-se identificar elementos-chave da mudança discursiva, assim como outros vinculados ao processo de urbanização, crescimento urbano e mudança cultural que ajudem a revisitar a novelística e o ensaio venezuelanos dessas décadas. O registo de elementos-chave, o diálogo entre ambos géneros – romance e ensaio – e a articulação de momentos a propósito da urbanização são directrizes fundamentais da investigação “A cidade no imaginário venezuelano do século XX”, de cuja terceira parte este artigo está concebido como introdução.

Palavras-chave: urbanização, imaginário, romance venezuelano, ensaio venezuelano

CLAVES DE URBANIZACIÓN Y CAMBIO DISCURSIVO EN LA NOVELA Y ENSAYO VENEZOLANOS, 1960-1980

Arturo Almandoz

Introducción: urbanización y universalismo

1. Acudiendo al frecuente sincretismo del discurso literario con el especializado – elaborado éste por el urbanista, arquitecto y científicos sociales de lo urbano –, personajes e imágenes, temas y etapas de las obras de algunos escritores nuestros nos han ayudado a deslindar momentos o grandes partes de la relación entre ciudad e imaginario en Venezuela (Almandoz, 2002; 2004). Más allá de las peculiaridades geográficas del Puerto Cabello natal y de su propio itinerario vital, algo de esa correspondencia entre literatura e historia, por ejemplo, asoma en el reflejo que de la urbanización nacional pareció hacer Ramón Díaz Sánchez poco antes de morir, al poner en perspectiva su propia obra.

Tres son las etapas fundamentales en que se divide, hasta este momento, mi experiencia vital y consecuentemente mi actividad de escritor: la primera, incipiente, se desenvuelve en el terruño nativo, en un escenario descolorido, junto al mar pero de espaldas a él, con las pupilas atentas pero obstruidas por un cortejo de sombras indefinidas; la segunda en tierras del Zulia y de preferencia en la región petrolera sacudida, en aquellos momentos, por el espasmo de un redescubrimiento brutal, y la tercera en Caracas, en donde al fin se producen las definitivas revelaciones de una geografía del espíritu que, si bien diseñada por una voluntad nacional, comienza a orientarse hacia soluciones universales.” (Díaz Sánchez, 1967: 9).

Esas tres etapas creativas del escritor que casi naciera con el siglo XX, registran algo de las fases de la urbanización venezolana en términos de ocupación territorial, cambios económicos y funcionamiento demográfico (Bolívar, 2004: 185). Tal como se ha tratado de bosquejar en el primer libro de la investigación del autor sobre ciudad e imaginario en Venezuela (Almandoz, 2002), aquella fase corresponde al país no trocado todavía por el petróleo, cuya matriz de asentamientos y relaciones económicas venían desde la colonia, y se mantuvieron, *mutatis mutandis*, a través de las variantes regionales de la economía agro-exportadora y comercial que nos alimentara hasta las primeras décadas del siglo XX; es el país rural presidido por ciudades que no podían dejar de ser “pueblerinas”, aunque para finales del gomecismo resoplara ya, bajo sus techos rojos, algo de la modernización y masificación seculares.

Si bien remontándose al imaginario de los inicios de la explotación petrolera en los años 1920, como es el caso de *Mene* (1936) y de *Cassandra* (1957) del mismo Díaz Sánchez, un segundo libro corresponde al país que sufriera drásticos cambios demográficos y territoriales, como la superación del 50 por ciento de urbanización para mediados del siglo, apenas dos décadas después de que dejáramos de ser una sociedad rural, aunque con fracturas territoriales y de modos de vida tan ingentes que don Ramón y sus congéneres las acusaran de dos Venezuelas contrapuestas (Bolívar, 2004: 197; Almandoz, 2004: 127-139). Y una tercera etapa puede ser asociada con ese país urbano ya desde los cincuenta, dinámico todavía en su transición demográfica hasta la Gran Venezuela de los setenta, desde cuando comenzara a desacelerar su crecimiento (Bolívar, 2004: 54), como en prefiguración de cambios económicos y políticos que Díaz Sánchez no pudo siquiera barruntar. Aunque

obviamente no determinaron estos cambios póstumos la última etapa caraqueña de su obra, tal como es señalada por el autor, no deja de ser significativo que éste divisara la tarea creadora desde un punto de vista plenamente urbano, o más propiamente, metropolitano.

2. A diferencia del regionalismo todavía latente en *Mene, Casandra y Cumboto* (1955), exponentes de la segunda etapa de su obra, en la obertura de Díaz Sánchez hay un planteamiento sobre el universalismo de las soluciones estéticas en la tercera etapa, marcada por la gran ciudad como crisol forjador de una “geografía del espíritu” nacional, pero abierta al cosmopolitismo y la pluralidad. Ello nos remite, por un lado, al contexto político y cultural de esa tercera fase creativa y urbana, paralela al renacimiento democrático enmarcado en el pacto de Punto Fijo, así como al desarrollo de un rico Estado que se hacía paternalista y hasta represivo, a la vez que buscaba la pacificación. En este sentido, cabe primeramente recordar que la caída del gobierno de Pérez Jiménez propició la irrupción en Venezuela de grupos intelectuales que reflejaban las más diversas inquietudes del convulsionado mundo de la Guerra Fría y la revolución cubana. Alguna atención exigen esos grupos, para entender el contexto cultural e ideológico en el que se produjeron los imaginarios de la Venezuela urbana, especialmente en los primeros lustros de la restauración democrática.

Si bien venía reuniéndose desde finales de la dictadura en el café Iruña, de Reducto a Municipal, Sardio emergió como el grupo germinal de la restaurada democracia, el cual dio cabida a diferentes géneros de poesía, narrativa y ensayo; entre sus miembros se contaron escritores y profesores universitarios como Salvador Garmendia, Guillermo Sucre, Adriano González León,

Luis García Morales, Rodolfo Izaguirre, Ramón Palomares, Gonzalo Castellanos, Antonio Pasquali, Héctor Malavé Mata, Efraín Hurtado, Francisco Pérez Perdomo, Oswaldo Trejo y Elisa Lerner (Medina, 1993: 261; Barrera Linares, 2005: 69). Si bien Sardio se proclamaba orientado a “un humanismo político de izquierda” (Segnini, 1995: 68), las más jóvenes facciones que él hubo de generar, se perfilaron de corte más radical. Integrado por Rafael Cadenas, Jesús Sanoja Hernández y Manuel Caballero (Medina, 1993: 262; Arráiz, 2000: 44), entre esas facciones estuvo Tabla Redonda (1958-1961), la cual exigía “del creador un compromiso personal activo, más no panfletario, con la realidad del país” (Segnini, 1995: 68), que era ya en buena medida la de una sociedad urbanizada.

La revolución cubana había acentuado el carácter crítico, contracultural y disidente de otros grupos que conformaron esa parte de la vanguardia artístico-literaria de los sesenta, conocida como “izquierda cultural venezolana”. Ésta era presidida por El Techo de la Ballena (1961-1968), promovido por poetas - Ramón Palomares, Caupolicán Ovalles, Luis García Morales, Efraín Hurtado, Dámaso Ogaz y Edmundo Aray - miembros de Sardio - Garmendia, González León e Izaguirre - y artistas plásticos - Carlos Contramaestre, Juan Calzadilla y Diego Barboza, entre otros - que protagonizaron controversiales “homenajes” (Garmendia, 2006: 598-599). También estaba el Círculo del Pez Dorado (1962-1965), de los pintores Jacobo Borges, Régulo Pérez y Manuel Espinoza, que se convirtió después en la Nueva Figuración, incluyendo a Alirio Palacios y Alirio Rodríguez (Segnini, 1995: 71-72). Búsquedas más rigurosas y experimentales desde el punto de vista formal fueron emprendidas por escritores como Carlos Noguera, José Balza y Luis Alberto Crespo, en las revistas *En Haa* y *LAM* (Medina, 1993: 264, 304).

Si bien hubo mutaciones ideológicas y migraciones de miembros entre esos grupos, puede decirse con Arráiz Lucca que El Techo de la Ballena y Tabla Redonda se orientaron a la izquierda, mientras que en Sardio militaron originalmente los que reconocían más factibilidad en el proyecto democrático venezolano (Arráiz Lucca, 2000: 45). Después de burlarse del establecimiento político y literario del país – de Betancourt a Gallegos y Andrés Eloy - esos grupos terminarían abandonando el radicalismo de la izquierda, una vez que la revolución cubana dio sus primeras muestras de autoritarismo y represión, asimilándose desde entonces a la plataforma cultural de un Estado que procuraría la pacificación de la guerrilla. Así por ejemplo Sardio, que después del café Iruña solía reunirse en otros locales de Sabana Grande, adonde acudían también las figuras forjadoras de la música moderna en Venezuela, como Inocente Carreño y Antonio Estévez, o escritores nacionales consagrados, como Picón Salas y Liscano; también recibían el estímulo de luminarias de paso por o residentes en Caracas, como Octavio Paz, Miguel Ángel Asturias y Alejo Carpentier (Medina, 1993: 262). Con la decantada experiencia de quien fuera vanguardista, este último les recordaba que los jóvenes suelen tener razón en lo que afirman, pero no en lo que niegan, consejo que “bajó los humos de Sardio”, como recordara González León como parte de una historia que es todavía oral en buena medida (González León, 2004).

Hombres de letras y especialistas

3. Frente a las estéticas innovadoras y disidentes de la virulenta literatura que siguiera en Venezuela a la caída de Pérez Jiménez en 1958, el establecimiento intelectual de la restauración democrática construyó un aparato institucional para la profesionalización de la

cultura, el cual terminaría sirviendo también de plataforma para la intelectualidad contestataria. Antes de su temprana muerte en 1965, bajo la égida de Mariano Picón Salas se promovieron la Asociación Pro-Venezuela y el Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes (INCIBA, 1964), que logró congrega a buena parte de la otrora disidente intelectualidad de la generación del 28, enriquecida ahora con el imaginario de la gesta opositora al perezjimenismo. En el marco del pluralismo político que siguiera al Pacto de Punto Fijo, escritores y creadores como Rafael Caldera, Miguel Otero Silva, Luis Beltrán Prieto Figueroa, José Luis Salcedo Bastardo, J. M. Siso Martínez, Pedro Díaz Seijas y Alejandro Otero, entre otros, pasaron a ser parte de ese establecimiento cultural democrático (Segnini, 1995: 69-70). Este giro formativo, conciliador e institucional fue tempranamente observable, por ejemplo, en el Díaz Seijas que, en *Ideas para una interpretación de la realidad venezolana* (1962), recomendara al intelectual nacional

una definición concreta en su actitud frente a nuestros más ingentes problemas de estructuración cultural y política. Una prédica constante, encaminada a delimitar ciertas áreas de nuestra conciencia de pueblo, todavía en formación, sería el más beneficioso aporte del intelectual venezolano, asistido de una desinteresada actitud política. La salvación y reconocimiento de nuestros valores históricos, la validez permanente de la justicia, el perfeccionamiento y respeto de nuestro sistema institucional, podrían ser algunos postulados de extraordinaria vigencia, para una constructiva labor del intelectual venezolano de nuestros días (Díaz Seijas, 1962: 19-20).

Dentro de la genealogía institucional, posteriormente estuvo el Consejo Nacional de la Cultura (CONAC), creado por decreto

de 1974 a través de comisión presidida por Juan Liscano. Si al incluir las humanidades y las ciencias sociales, especialmente en sus manifestaciones no escolarizadas, el CONAC trascendió el concepto de cultura más allá del núcleo de las Bellas Artes en torno del cual el INCIBA se había estructurado, persistió cierta exclusión del folclore y de la cultura popular, factor que atravesaría las décadas por venir (Segnini, 1995: 79-89).

4. En un proceso que no deja de ser paradójico, la institucionalización y profesionalización intelectuales fueron paralelas a la extinción del humanista integral, cuyo saber proteico y cultura erudita se desintegraron ante la especialización cognitiva y discursiva fomentada desde las universidades y otros medios profesionales. Ese reemplazo es también predicable del mundo hispano de la segunda posguerra, donde hombres de letras y polígrafos de las más diversas tendencias, del arielismo al positivismo, fueran sustituidos por especialistas y académicos durante el segundo tercio del siglo XX. Es un transvase del saber, la cultura y los conocimientos que magistralmente captara Vargas Llosa hace poco, al retratar al “hombre de letras” que Alfonso Reyes fue:

Tenemos magníficos creadores, nuestras universidades cuentan con profesores eminentes, sin duda, grandes especialistas en algunas o acaso en todas las disciplinas, y en las revistas y diarios abundan los periodistas que dominan los buenos y malos secretos de su profesión. Pero lo que ha desaparecido es ese personaje-puente que antaño conjugaba la academia con el diario, la sabiduría universitaria con la inteligibilidad del artículo o el ensayo que llega al lector común. Reyes – u Ortega y Gasset, Henríquez Ureña, Azorín, Francisco García

Calderón – fueron exactamente eso. Y, por eso, gracias a escritores como ellos la cultura mantuvo una cierta unidad y contaminó a un cierto sector del público profano, ese que hoy ha dado la espalda a las ideas y se ha refugiado en las adormecedoras imágenes. (Vargas Llosa, 2005).

Aunque no sea el protagonista de reflexión aquí, pedimos seguir un momento más de la mano de Reyes, a quien Octavio Paz también viera en *El laberinto de la soledad* (1950), como el “Literato” por excelencia: “el minero, el artífice, el peón, el jardinero, el amante y el sacerdote de las palabras. Su obra es historia y poesía, reflexión y creación”. Obviamente no todo hombre de letras o intelectual puede parangonar la colosal estatura del mexicano; pero lo que se desea hacer notar es que, además del sentido de integración cultural, genérica y académica que ya le atribuyera Vargas Llosa, el autor de *El laberinto*, también predica de aquél un estilo de discurso que refleja una manera de pensar, esto es, una forma de discurrir y articular las ideas; por eso “leerlo es una lección de claridad y transparencia. Al enseñarnos a decir, nos enseña a pensar” (Paz, 1980: 146). Con ello nos enfatiza Paz la importancia de un *estilo* que en Reyes alcanza cotas eximias que no pueden ser igualadas por todo intelectual, a pesar de lo cual la posesión de un estilo puede verse como indicador del hombre de letras o intelectual que una investigación sobre la ciudad imaginaria ha querido considerar, por más difícil y exquisito que pueda ser visto al tratar de convertirlo en criterio de selección. Por ello creo que podemos acompañar a Paz al formular su ideal estilístico de una manera que, además, involucra el referente ciudadano:

Todo estilo es algo más que una manera de hablar: es una manera de pensar y, por lo tanto, un juicio implícito

o explícito sobre la realidad que nos circunda. Entre el lenguaje, ser por naturaleza social, y el escritor, que sólo engendra en la soledad, se establece así una relación muy extraña: gracias al escritor el lenguaje amorfo, horizontal, se yergue e individualiza; gracias al lenguaje, el escritor moderno, rotas las otras vías de comunicación con su pueblo y su tiempo, participa en la vida de la Ciudad (Paz, 1980: 147).

De manera que, apoyándonos en Paz, a través de una obra que despliegue un estilo literario propio, el *escritor* que nos interesa estaría teniendo esa función sacerdotal de comunión con el lenguaje, que le hace habitante señalado de esa ciudad letrada que una investigación sobre el imaginario urbano debe recorrer. Al mismo tiempo, con su libertad creativa, ese escritor estaría enriqueciendo el banco de referencias literarias que ayudan a recrear el proceso de cambio social y cultural de la ciudad, más allá de los esquemas y períodos provistos por el discurso especializado de urbanistas, arquitectos y sociólogos.

5. Buscando correspondencia con la palestra venezolana, puede decirse que la pasmosa erudición de los doctores del gomecismo, así como las diletantes pero polivalentes inquietudes intelectuales de las generaciones del 18 y 28, cederían terreno, en la segunda mitad del siglo XX, a especialistas de las crecientes facultades de la Central y otras universidades nacionales; ello conllevó cambios en la temática, la estructura y el registro del ensayo, que con frecuencia se tornó un discurso más especializado y monográfico. Si a comienzos de los sesenta se contaba todavía con las obras multiformes de escritores como Picón Salas, Gallegos y Díaz Sánchez, después de cuyas desapariciones Uslar y Liscano

asumieron el rol de conciencia nacional hasta finales del siglo XX, todos ellos se vieron acompañados desde finales de la década por miembros de la “generación del 58”: Orlando Araujo, Ludovico Silva, Guillermo Sucre, José Balza, Guillermo Morón, Francisco Rivera, José Manuel Briceño Guerrero, Manuel Caballero, entre otros cuya producción intelectual fue en buena medida generada desde la especialización universitaria. También estuvieron desde entonces los filósofos e historiadores vinculados a la revista *Crítica Contemporánea*, tales como Juan Nuño, Germán Carrera Damas, Antonio Pasquali y Federico Riu, entre otros (Arráiz Lucca, 2000: 46); asimismo aquellos que se dedicaron a la crítica literaria especializada - Oscar Sambrano Urdaneta, Alexis Márquez Rodríguez, Domingo Miliani, Gustavo Luis Carrera, Germán Carrera Damas (Medina, 1993: 263) – por mencionar campos de gran producción intelectual, aunque no necesariamente interceptados con lo urbano.

La década de los setenta también presenció cambios de la relación entre intelectualidad y especialización, masificación urbana y establecimiento político. La creación del Ministerio de la Cultura en 1979, si bien fortaleció las labores de difusión a través de cerca de 2.500 instituciones censadas como tales dos años más tarde, no llegaría a profundizar la búsqueda promoción y animación culturales entre las masas, duplicando al mismo tiempo las responsabilidades administrativas en el endeudado estado corporativo de las postrimerías de la Gran Venezuela (Segnini, 1995: 82). Sin embargo, se logró resquebrajar la tradicional alianza entre poder y escritura que, para Balza, había condicionado buena parte de la producción intelectual en la Venezuela de Punto Fijo: ya no se necesitaba “ser exiliado o guerrillero, diputado o periodista”, así como tampoco dar “prioridad al exclusivo tema de la injusticia

social...”, para ser considerado intelectual serio y respetable (Balza, 1992). Tal despolitización estaría acompañada de una renovación de los cuadros y experimentos literarios, aunque no tuviera gran impacto popular sino más bien grupal: sobre todo desde la creación del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (CELARG) en 1974, fue significativo el fenómeno de los talleres, siguiendo un modelo importado desde México por Domingo Miliani; impartidos desde universidades y otras instituciones públicas, pero personificados con frecuencia por creadores y publicaciones como Juan Calzadilla y *La Gaveta Ilustrada*, así como Antonia Palacios y *Hojas de Calicanto*, los talleres conformaron un nuevo mapa cultural en el que destacaba la ciudad como paisaje, tal como ocurriera en los casos de Tráfico y Guaire (Linares, 2006).²

6. De manera que, especialmente después de la restauración democrática de 1958, nos enfrentamos a una etapa muy difícil de registrar en lo que concierne al ensayo urbano, porque se profesionalizó, diversificó y especializó la producción intelectual que antes estaba reunida en la “alta cultura”, en el sentido que todavía planteara Picón Salas, a comienzos de los años 1940, en tanto ideal único (Almandoz, 2004: 60-63). Como bien lo ha reconocido Rodríguez Ortiz, ya para los sesenta los humanistas venezolanos quedaron en el recuerdo frente a los discursos especializados de los expertos, por lo que “tratar sobre educación, política, el ser en

2 Tal como lo recuerda Antonio López Ortega, entrevistado por Linares (2006), representante de las nuevas generaciones que se beneficiaron de esta renovación: “En paralelo hubo un fenómeno interesante en universidades como la Simón Bolívar, con los talleres de Expresión Literaria que dirigía Juan Calzadilla. También hubo experiencias en la Universidad del Zulia y en la Universidad de Los Andes. Otra iniciativa era la suerte de taller con Antonia Palacios dictado en Calicanto, que era el nombre de su casa y el sitio que servía de pretexto para que la gente se reuniera. Todo eso convivió de manera conjunta, más otros grupos que se fueron creando, como Tráfico y Guaire”. Con respecto al “tallerismo” y el experimentalismo de marras, ver Barrera Linares (2005: 71).

cuanto ser, la explosión demográfica, las injusticias sociales o la locura citadina, pertenecen a territorios particulares y el público confía más en el experto que en el hombre genérico en trance de meditación universalizadora” (Rodríguez Ortiz, 1999: 86). En esa misma dirección, al preguntarse recientemente “Quiénes son los intelectuales”, también Arráiz Lucca – exponente de este proceso de profesionalización cultural, alimentado por la cantera creativa – señaló que el renacimiento democrático desde 1958, con su consecuente masificación educativa, estableció en Venezuela una “relación cada vez más estrecha entre el recinto académico y el intelectual”, a la manera como ha operado en países anglosajones y germanos desde el siglo XIX (Arráiz Lucca, 2003).

En cierta forma, Arráiz Lucca tiende a reducir el ámbito intelectual al universitario; pero desde este último, Daniel Mato ha recordado una interesante distinción. A diferencia de aquellas sociedades “metropolitanas”, donde los *scholars* dedicados a las ciencias sociales y las humanidades pueden desarrollar sus prácticas casi exclusivamente desde las universidades, todavía en América Latina, por razones que van de las coyunturas políticas a las remuneraciones exiguas, la producción y actividad intelectuales trascienden los recintos académicos (Mato, 2001: 44, 46). Además de no reducir o reemplazar al intelectual por el académico en términos de sus foros o ámbitos de ejercicio, se nos recuerda así que aquél no ha desaparecido en tanto voz autorizada; pero creo que hay otros rasgos que añadir a esta sana distinción, por lo que concierne al tipo de discurso y su alcance. La obra del intelectual tiene una divulgación o proyección comunitaria mayor, en el sentido de llegar al gran público, más allá del especializado; y tal impacto le viene por estar estructurada en un discurso creativo, especulativo y/o reflexivo, fortalecido además por su eventual presencia en los medios de comunicación masiva.

De esta manera, si bien debe haber superado el diletantismo del que con frecuencia adolecieron las aproximaciones previas a la especialización universitaria, el valor divulgativo de la obra del ensayista contemporáneo no debería colidir con sino derivarse de un respaldo científico o especializado, cuya expresión más técnica se reservaría empero a las publicaciones científicas tipo *journal*; de manera análoga, tampoco deberían ser excluyentes los roles del académico o experto, por un lado, y el intelectual, por otro, ya que son posiciones que pueden cambiar según los foros o medios en los que se estén debatiendo las ideas. En este sentido y por fortuna, la cotidianidad e inmediatez de la ciudad siempre han concitado los más diversos registros discursivos a su alrededor, lo que ha hecho que sigan debatiendo en torno de ella las voces del intelectual y el especialista, aunque ambos sean a veces la misma figura.

Entre novela y ensayo

7. A pesar de que el componente imaginario se haya desdibujado en medio de la avalancha de producción especializada, todavía es posible y conveniente emprender este tipo de búsquedas y distinciones discursivas, ya que pueden contribuir a poner en diálogo y retroalimentar las relaciones explicativas entre novela y ensayo en el marco de las ciencias sociales. Recordándonos en algo el planteamiento de Henri Lefebvre (1979: 139-154) – referencia que no me canso de repetir al reconocerlo como pionero que supo ver el valor del discurso creativo frente a los especialistas de lo urbano de mediados del siglo XX - Orlando Araujo nos dio dos referencias confirmatorias más propias de nuestro contexto, sobre la precedencia de la visión del escritor con respecto a la del analista social. A un nivel si se quiere teórico, el autor de *Narrativa venezolana contemporánea* (1972) reivindicó un valor

premonitorio para la novela, cuando señalara a propósito de Balza, que su experimentalismo ha representado “un paso universalmente nuevo en la zona oscura del hombre que la novela, precisamente la novela, y no la ciencia ni la filosofía, alumbra con la intuición de sus relámpagos” (Araujo, 1988: 326). Desde una perspectiva más contextual, al hacer una crítica de la estructura demasiado clasificada de *Cuando quiero llorar no lloro* (1970), de Miguel Otero Silva, aquel don anticipatorio del escritor fue establecido por el economista, novelista y crítico literario, con ilustrativos ejemplos del período que nos ocupa

Sólo que ni Miguel Otero Silva ni el novelista en general buscan o siguen esquemas o diagnósticos de economistas o sociólogos. Es al revés: por intuición poética suelen adelantarse a los caminos que después trillará la razón. Así, por vía de ejemplo, en *El Forastero*, Gallegos, a su pesar, intuye el fracaso de la democracia representativa; en *Rayuela*, Cortázar capta ciertos efectos demostrativos esenciales del subdesarrollo en el Cono Sur que Raúl Prebisch nunca ha sabido ver; ningún científico ha visto mejor que García Márquez el sistema de vida pre-capitalista en Latinoamérica y, para regresar a nuestro país, Adriano González León resuelve en *País Portátil* el conflicto que todavía mantiene en polémica a los economistas acerca de las formas y relaciones entre feudalismo y capitalismo en Venezuela.” (Araujo, 1988: 146).

Araujo reivindicó así para la novela latinoamericana un valor premonitorio que sintetiza y anticipa los grandes problemas y cambios estructurales que las ciencias sociales y económicas, como él bien sabía, trataban de explicar y analizar a posteriori. Sobre todo en aquellas décadas de los sesenta y setenta, tan convulsionadas

política y culturalmente, pareciera que los sofisticados aparatos conceptuales y metodológicos desarrollados por disciplinas que se debatían entre el funcionalismo y el marxismo, resultaban casi indispensables al escritor para idear y contextualizar un imaginario que, así como en el caso de la novela de Otero Silva que Araujo criticara, eran influidos por los reportes económicos o sociológicos sobre nuestras realidades urbanas.

8. La interacción entre novela, ensayo y ciencias sociales cobra fuerza en tradiciones literarias como la venezolana, donde al valor creativo de las obras se han sumado otros de testimonio y denuncia. En este sentido, al tipificar la orientación social de la cultura en Venezuela, Rafael Caldera señaló que no sólo la novela ha sido en buena medida un “documento social”, sino también el ensayo, el cual reconoció el catedrático como género característico de la literatura nacional. Sin tratar de definirlo y excusándose con gran humildad por su supuesta falta de formación literaria, Caldera apuntó sin embargo a un rasgo muy penetrante del género ensayístico: “En el fondo, no es sino el desahogo de una preocupación social expresada en uno u otro tema y, si no soluciona, por lo menos esboza preocupaciones sobre todas las cuestiones que nos rodean...” (Caldera, s/f: 21).

Ya para etapas tempranas del imaginario urbano en el siglo XX, creo que esa intención de desahogo ha sido evidenciada como fundamental del ensayo venezolano, desde las inquietudes de Gil Fortoul y otros positivistas sobre los requisitos societarios para el arribo de la modernidad industrial, hasta las advertencias de Andrés Eloy o Díaz Sánchez para que las rémoras del gomecismo pudieran superarse en términos de cultura municipal o geografía económica. También resonaba ese desahogo en los innumerables

llamados de Gallegos y Picón Salas, Briceño Iragorry y Uslar Pietri, sobre las inequidades económicas y culturales de las dos Venezuelas que se configuraron después de la revolución petrolera; así como en las admoniciones de Briceño, Núñez o Meneses sobre el resquebrajamiento patrimonial de la Caracas que, al trocarse en metrópoli, se modernizara de manera demasiado abrupta y espuria (Almandoz, 2002; 2004).

Valga advertir que esa suerte de desahogo testimonial también ha atravesado la novela petrolera, la cual sirviera para vocear tempranos reclamos de la marginalidad en la narrativa venezolana. En este sentido, lo que Miguel Ángel Campos señala a propósito del reporte que aquella novelística hiciera de la transición modernizadora en Venezuela, puede ser ampliado al proceso urbanizador en general; porque “la narrativa en cuanto género abierto por excelencia deviene en la modalidad ideal, susceptible de albergar, incluso por inercia, como el *flash* de una fotografía, los reflejos de un intercambio en el que una cultura estancada se resentía (...) y otra entraba a saco...” (Campos, 2006: 490).

9. Lo que autores como Araujo y Caldera plantearan para el mundo literario venezolano, desde perspectivas intelectuales y generacionales diferentes pero coincidentes, nos remite a una de las búsquedas principales de la investigación sobre las formas de representación, a saber, la contextualización del imaginario y sus posibilidades para ayudar a reconstruir la historia urbana. Es en parte lo que Paul Ricoeur, en su obra magistral *Temps et récit* (1983-85), señalara a propósito de la narrativa como la aparente paradoja de la “experiencia ficticia del tiempo”, que busca desentrañar “los aspectos propiamente temporales del mundo del texto y de las

maneras de habitar el mundo proyectadas por el texto fuera de sí mismo” (Ricoeur, 1991, II: 15-16).¹²

En líneas generales de la narrativa venezolana posterior a 1958, puede decirse que ese mundo textual es protagonizado por un desenfadado sujeto urbano que ha dejado atrás las rémoras provincianas que todavía arrastraran, hasta mediados del siglo XX, los personajes de Guillermo Meneses o Salvador Garmendia, por más que estuvieran ya insertos en los vericuetos metropolitanos. En este sentido, moviéndose con soltura a través de las urbanizaciones y cafés del este caraqueño, el Corcho de *Piedra de mar* (1968) irrumpe como primer exponente generacional de “una novela despreocupada, sin adherencias a otros tiempos, alegremente casual y caraqueña” (López Álvarez, 1989: 161). Y esta urbanización del sujeto pareciera coincidir con su ascunción de la ciudad venezolana como hábitat propio, superando así finalmente el secular dilema entre regionalismo y universalismo, que hiciera que nuestros escritores se preguntaran “si sería más rentable ubicar geográficamente a los personajes en París, Roma o Munich, o si debiéramos permitirles moverse a su antojo en los más recónditos espacios rurales o urbanos del territorio patrio” (Barrera Linares, 2005: 53). Desde el punto de vista contextual, más que literario, podría decirse que tal superación de la disyuntiva entre regionalismo y universalismo tiene mucho que ver, obviamente, con la urbanización del país; sin embargo, esta predominancia no excluye que, en el imaginario de este período, el pasado provinciano asalte todavía al presente de los personajes, tal como ocurre en

¹² La cita original y completa reza así : « Une nouvelle relation entre temps et fiction correspond à cette notion du monde du texte. C’est, à nos yeux, la plus décisive. Nous n’hésitons à parler ici, en dépit du paradoxe évident de l’expression, d’*expérience fictive du temps*, pour dire les aspects proprement temporels du monde du texte et des manières d’habiter le monde projeté hors de lui-même par le texte ».

los clásicos de Garmendia o González León. Como tampoco ese estrepitoso y resquebrajado presente urbano del país impedirá, sino más bien impelerá, el regreso al mundo rural e infantil, como en algunas obras de Araujo y Armas Alfonzo.

Pero más allá de reflejar los cambios contextuales de la ciudad y la urbanización, el registro que la novela urbana hace durante el tercer cuarto del siglo XX abarcará, aún más que en etapas anteriores, cambios sociales, económicos y políticos de un país rico que comenzó a evidenciar el fracaso de su proyecto desarrollista, de manera aún más dramática que en el resto de América Latina. En este sentido, creo que la intención reporteril de la novela y la narrativa en general, que no pueden obviar los diagnósticos de los organismos económicos y de las especializadas ciencias sociales del período, queda corroborada en reciente testimonio de Britto García a propósito de *Abrapalabra* (1979):

Me propuse escribir una novela totalizante de Venezuela, me impulsaba el atractivo de dar una visión total del país. Y también del universo, si se quiere. Al final de cuentas el universo cabe en una gota de agua, en un personaje y en un país. Un proyecto ambicioso, sin duda alguna, pero que creo en algún momento de la vida debía asumir. Creo que así me libraba de cargas y me podía dedicar a particularidades de manera desvergonzada. Pagué mi deuda externa con *Abrapalabra*. (Risas) (Wisotzki, 2004: B-8).

Jugando así con la noción de deuda, que hiciera perder una década de desarrollo económico a la Latinoamérica del siglo XX, pero que pudiera extenderse a otras endemias como inflación o corrupción, especialmente dramáticas para la Venezuela Saudita

que confundiera riqueza con desarrollo, Britto García nos refuerza el carácter documental y económico, histórico y social que su reporte novelístico no puede dejar de trasuntar. Y ese subdesarrollo multiforme que la novela refracta, cual caleidoscopio, está estructuralmente vinculado, no olvidemos, a la manera abrupta como se produjo la urbanización en muchos países del hoy llamado Tercer Mundo, especialmente durante las décadas de los sesenta y setenta.⁴ Es por ello que, al tratar de registrar el imaginario de la ciudad y la urbanización, será en ocasiones inevitable que se nos cuelen también formas como esas manifestaciones asociadas del subdesarrollo han aparecido en la novelística venezolana, desde el subempleo hasta la violencia.

Conclusiones

10. Las consideraciones sobre la profesionalización y el crecimiento de la plataforma institucional para la cultura, así como la diversificación del sistema universitario, si bien no son variables inherentes al imaginario urbano, deben ser advertidas como claves en las décadas de los sesenta y setenta, ya que conllevan un problema metodológico para la distinción de fuentes primarias y de apoyo en el caso del ensayo. Mientras las grandes obras de ensayistas o cronistas que se interceptan con lo urbano tienden a hacerse escasas pero continuas en tales décadas, emergen al mismo tiempo pasajes y ángulos urbanos de las obras de los especialistas que actúan como intelectuales en campos diversos, siempre que alcancen un registro imaginario, bien sea creativo, reflexivo o especulativo, en su aproximación a la ciudad y la

4 Muchos autores de la sociología y economía urbanas se han ocupado de esta estrecha relación entre industrialización, urbanización y desarrollo durante los siglos XIX y XX. Valga mencionar el trabajo de Potter y Lloyd-Evans (1998) como el que, a mi juicio, mejor compendia esta temática.

urbanización, registro que los acerca a la producción literaria más que a la científica.⁵

El vario desahogo de inquietudes en torno a la ciudad y la urbanización, sin excluir las nuevas voces que denuncien el abandono del país rural, es otra clave novelística en la etapa que se inicia con la restauración democrática. Los sesenta y los setentas fueron décadas en las que la especialización discursiva hizo con frecuencia perder de vista el planteamiento de sencillas pero genuinas inquietudes sobre el devenir de nuestra sociedad urbana, más allá de los alambicados diagnósticos que las estadísticas hacían posible, o de los discursos panfletarios que las posturas ideológicas exigían. Es por ello que la exploración del imaginario, tanto novelístico como ensayístico, se impone como fuente primaria a ser revisada, de cara a contrarrestar esa creciente especialización e ideologización de los discursos urbanos.

Referencias

- Almandoz, A. (2004). *La ciudad en el imaginario venezolano. II: De 1936 a los pequeños seres*, prólogo de Carlos Pacheco. Caracas: Fundación para la Cultura Urbana.
- Almandoz, A. (2002). *La ciudad en el imaginario venezolano. I: Del tiempo de Maricastaña a la masificación de techos rojos*. Prólogo de Rafael Arráiz Lucca. Caracas: Fundación para la Cultura Urbana.
- Araujo, O. (1988). *Narrativa venezolana contemporánea (1972)*. Caracas: Monte Ávila.

5 En este sentido, especialmente cuidadosos hay que ser con la abundante literatura escrita por arquitectos, urbanistas, sociólogos y otros profesionales que naturalmente se ocupan de la ciudad y urbanización, la mayor parte de cuya producción especializada no es propiamente literaria, salvo cuando se aproxima a tales objetos con un imaginario propio.

- Arráiz Lucca, R. (2003). ¿Quiénes son los intelectuales?, *El Nacional*, Caracas: septiembre, 1: A-6.
- Arráiz Lucca, R. (2000). Las tareas de la imaginación: la cultura en el siglo XX venezolano, en Enrique Vilorio Vera (comp.), *Venezuela: balance del siglo XX*. Caracas: Universidad Metropolitana, Decanato de Estudios de Postgrado: 11-65.
- Balza, J. (1992). Una literatura de la Atlántida, Suplemento Bajo Palabra, *El Diario de Caracas*, Caracas: julio, 26: 4.
- Barrera Linares, L. (2005). *La negación del rostro. Apuntes para una egoteca de la narrativa masculina venezolana*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Bolívar Chollet, M. (2004). *La población venezolana 10 años después de El Cairo: una revisión selectiva de su dinámica, distribución espacial y movimientos migratorios*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES), Universidad Central de Venezuela (UCV), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Caldera, R. (s/f). *Aspectos sociológicos de la cultura en Venezuela*. Caracas: Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Campos, M. Á. (2006). La novela, el tema del petróleo y otros equívocos, en Carlos Pacheco, Luis Barrera Linares, Beatriz González Stephan (coord.), *Nación y literatura. Itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana*. Caracas: Fundación Bigott, Banesco, Editorial Equinoccio: 479-491.

- Díaz Sánchez, R. (1967). Presentación (julio 5, 1967), a *Obras selectas*. Madrid: Edime: 9-13.
- Díaz Seijas, P. (1962). *Ideas para una interpretación de la realidad venezolana*. Caracas: Jaime Villegas, Editor.
- Garmendia, S. (2006). Los sesenta: la disolución del compromiso” (1996), en Carlos Pacheco, Luis Barrera Linares, Beatriz González Stephan (coord.), *Nación y literatura. Itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana*. Caracas: Fundación Bigott, Banesco, Editorial Equinoccio: 593-603.
- González León, A. (2004). Cátedra Permanente de Imágenes Urbanas. Caracas: Fundación para la Cultura Urbana, junio 29.
- Lefebvre, H. (1979). *La révolution urbaine* (1970). Paris: Gallimard.
- Linares, Á. (2006). Antonio López Ortega, escritor. Las palabras y las cosas reman en las curvas sinuosas de un río de sangre, *El Nacional*, Caracas: febrero 20, B-10.
- López Álvarez, L. (1989). *Caracas*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Mato, D. (2001). Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder, *Relea. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, No. 14, Caracas: Centro de Investigaciones Posdoctorales (CIPOST), mayo-agosto: 19-61.
- Medina, J. R. (1993). *Noventa años de literatura venezolana (1900-1990)*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Paz, O. (1980). *El laberinto de la soledad* (1950). México: Fondo de Cultura Económica.

- Potter, R., y Lloyd-Evans, S. (1998). *The City in the Developing World*. Harlow: Longman.
- Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit* (1983-85). Paris : Éditions du Seuil, 3ts.
- Rodríguez Ortiz, O. (1999). *Paisaje del ensayo venezolano*. Maracaibo: Universidad Cecilio Acosta.
- Segnini, Y. (1995). *Historia de la cultura en Venezuela*. Caracas: Alfadil Ediciones.
- Vargas Llosa, M. (2005). Hombre de letras, *El Nacional*, Caracas: febrero, 20, A-11.
- Wisotzki, R. (2004). Luis Britto García vuelve a abrir la palabra, *El Nacional*, Caracas: marzo, 8, B-8.

EDNODIO QUINTERO: DEL MICROCUENTO A LA NOVELA EN MINIATURA¹

Carlos Pacheco
(Universidad Simón Bolívar)
pacheco@usb.ve

Resumen

La obra de Ednodio Quintero despliega prácticamente toda la gama de las formas discursivas de la narrativa de ficción. En este artículo estudiamos sus formas breves: el microcuento, el minicuento, el cuento breve y extenso, mientras dejamos para ulteriores indagaciones formas más extensas como la novela corta y la novela plena. El acercamiento es a la vez panorámico, cronológico y comparativo. A partir de conocidas propuestas de teoría del cuento, se considera de preferencia los diversos y logrados equilibrios que se producen en las varias modalidades narrativas de la ficción breve quinteriana entre la extensión y la intensidad de los relatos. Se aprovecha para ello la circunstancia de que el autor ha realizado modificaciones para comprimir y con más frecuencia para expandir algunas de sus creaciones y ha publicado las nuevas versiones. El artículo analiza también la manera como se va construyendo -y luego auto-relativizando- un espacio narrativo rural andino característico que se hace consustancial a sus protagonistas y se manifiesta a través de su reiterado regreso, geográfico y/o imaginario a la comarca de la infancia.

Palabras clave: Ednodio Quintero (1947), teoría del cuento, cuento venezolano

Recepción: 21-04-2008 Evaluación: 26-05-2008 Recepción de la versión definitiva:
17-04-2009

¹ Por encargo de Monte Ávila Editores y con el título de "La comarca de Ednodio", preparé y entregué en 2006, un prólogo para la compilación *Cuarenta cuentos*, de Ednodio Quintero. Basado en aquel texto aún inédito, el presente artículo fue realizado durante el primer trimestre de 2008, mientras fui investigador y profesor invitado para participar en el *Seminario de Narrativa Hispanoamericana* que dirige el profesor Armando Romero en la Universidad de Cincinnati, gracias al patrocinio de la Fundación Charles Phelps Taft.

**EDNODIO QUINTERO: FROM THE MICRO-SHORT STORY TO
THE MINIATURE NOVEL****Abstract**

The work of Ednodio Quintero displays virtually the complete range of discursive forms in narrative fiction. In this article we study its brief forms: the micro-short story, the mini-short story, the brief and the extended short story. We postpone more extended works, as the short novel and the novel, for future research. In turn, our approach is panoramic, chronological and comparative. With acknowledged proposals of the theory of the short story as a starting point, we consider the diverse balances between extension and intensity achieved in various narrative modalities of Quinterian brief fiction. We take advantage of the fact that the author has introduced some changes in order to compress, but mostly to expand some of his creations, and has published the new versions. This article also analyzes the way in which a narrative Andean rural space is built and then relativized. Such space becomes circumstantial to its protagonists, and manifests itself through a reiterated geographic and/or imaginary return to the childhood home region.

Key words: Ednodio Quintero (1947), theory of the short story, Venezuelan short store.

**EDNODIO QUINTERO:
DU MICRO RECIT AU ROMAN EN MINIATURE****Résumé**

L'œuvre d'Ednodio Quintero compte pratiquement toute la gamme des formes discursives du récit fictionnel. Dans cet article, on étudie ses formes brèves : le micro récit, le mini récit, le récit bref et étendu en mettant à l'écart pour des recherches ultérieures des formes plus étendues telles que la nouvelle et le roman. Le rapprochement est en même temps panoramique, chronologique et comparatif. À

partir de propositions théoriques connues du récit, on considère de préférence les équilibres divers et réussis se produisant dans plusieurs modalités du récit fictionnel bref « quinterienne » entre l'extension et l'intensité des récits. Pour ce faire, on profite des modifications que l'auteur a faites pour comprimer et très souvent pour étendre quelques unes de ses créations et pour publier les nouvelles versions. Dans cet article, on analyse aussi la manière dont on construit – et ensuite auto-relativise – un espace narratif rural andin. Cet espace rural caractéristique devient une circonstance pour ses protagonistes se manifestant par le biais de son retour, géographique et/ou imaginaire à la région de l'enfance.

Mots clés : Ednodio Quintero (1947) / Théorie du récit / Récit vénézuélien.

EDNODIO QUINTERO: DAL MICRO RACCONTO AL ROMANZO IN MINIATURA

Riassunto

L'opera di Ednodio Quintero apre tutta la gamma delle forme discorsive della narrativa della finzione. In quest'articolo studiamo le sue forme brevi: il micro racconto, il miniracconto, il racconto breve, il racconto ampio; mentre lasciamo per ulteriori ricerche le forme più estese come il romanzo corto e il romanzo pieno. L'approccio è allo stesso tempo panoramico, cronologico e comparativo. A partire da proposte conosciute della teoria del racconto, si considerano deferentemente, gli equilibri diversi e ben riusciti che si producono nelle diverse modalità narrative della finzione breve *quinteriana* tra l'estensione e l'intensità dei racconti. Si approfitta della circostanza che l'autore ha modificato, per comprimere e, con una maggior frequenza, per espandere, alcune delle sue creazioni e ha pubblicato le versioni nuove. L'articolo analizza anche la maniera come si costruisce - e poi si auto relativizza- uno spazio narrativo contadino delle Ande che si va consustanzando con i

suoi protagonisti e si manifesta attraverso il suo reiterato ritorno, geografico e/o immaginario alla contea della sua infanzia.

Parole chiavi: Ednodio Quintero (1947), Teoria del racconto, Racconto venezuelano.

EDNODIO QUINTERO: DO MICROCONTO AO ROMANCE EM MINIATURA

Resumo

A obra de Ednodio Quintero desdobra praticamente toda a gama das formas discursivas da narrativa de ficção. Neste artigo estudamos as suas formas breves: o microconto, o miniconto, o conto breve e extenso, enquanto que deixamos para indagações ulteriores formas mais extensas como o romance curto e o romance pleno. A aproximação é ao mesmo tempo panorâmica, cronológica e comparativa. A partir de propostas conhecidas da teoria do conto, considera-se de preferência os diversos e bem sucedidos equilíbrios que se produzem nas várias modalidades narrativas da ficção breve quinteriana entre a extensão e a intensidade dos relatos. Aproveita-se para isso a circunstância de que o autor tem realizado modificações para comprimir e, mais frequentemente, para expandir algumas das suas criações e tem publicado as novas versões. O artigo analisa também a forma como se vai construindo – e, em seguida, auto-relativizando – um espaço narrativo rural característico dos Andes que se torna consubstancial aos seus protagonistas e que se manifesta através do seu reiterado regresso, geográfico e/ou imaginário, à região da infância.

Palavras-chave: Ednodio Quintero (1947), teoria do conto, conto venezuelano

EDNODIO QUINTERO: DEL MICROCUENTO A LA NOVELA EN MINIATURA

Carlos Pacheco

Cuando los mínimos y aquilatados relatos de *La muerte viaja a caballo* (1974), su *opera prima*, ganan en 1972 el premio de la revista mexicana *El cuento ilustrado*, mediante decisión de un jurado integrado nada menos que por Juan Rulfo, Juan José Arreola y Edmundo Valadés, director de la publicación, el narrador venezolano Ednodio Quintero era un desconocido hasta para los escritores y críticos de su propio país.² Al año siguiente vuelve a sorprender, al triunfar en el influyente y reñido Concurso de Cuentos del diario *El Nacional* de Caracas con “El hermano siamés”, un cuento aún breve, pero ya plenamente tal. Emerge así a la luz pública en sus inicios una trayectoria de escritura ficcional que se ha proyectado con extraordinaria consistencia y versatilidad, hasta alcanzar ya en el nuevo siglo un momento de plenitud, con un haber de trece obras originales de ficción, más tres antologías publicadas y tres en proceso de publicación, así como dos volúmenes de ensayos sobre la escritura ficcional, que asegura a su autor un lugar de relieve en el panorama de la actual narrativa hispanoamericana.³

Si para completar este primer acercamiento a Quintero tuviéramos que bocetear en pocas líneas las marcas distintivas de

² Así lo hace notar Carlos Sandoval en el excelente prólogo de una de las antologías de Quintero titulada *Los mejores relatos. Visiones de Kachgar* (Sandoval en Quintero 2006, 6-7).

³ Estos múltiples libros de Quintero se recogen en la Bibliografía directa y se aludirá a ellos mediante las iniciales señaladas en la misma bibliografía, seguidas por el número de página, cuando sea el caso. Una de las antologías aún en proceso será publicada a fin de año por la editorial Candaya de Barcelona, España. La otra, realizada en la Universidad de Lyon, bajo la dirección de Philippe Dessommes Florez, recoge la traducción al francés de la mayoría de los cuentos y está aún en espera de un editor.

su producción, tendríamos que coincidir con Julio Miranda (1993, 1998), Carlos Sandoval (2006) y Carmen Ruiz Barrionuevo (2008), sus críticos más perspicaces. En efecto, tendríamos que destacar una serie de elementos que persisten, como obsesiones, a pesar de las naturales variantes y fluctuaciones, en la mayoría de los relatos, produciendo un universo de historias, personajes, temáticas, topografías y tratamientos ficcionales de característica identidad. En primer lugar, el ámbito de la aldea de la infancia y la montaña andina, pero a menudo universalizada, sin concesiones a localismo alguno, donde el erotismo y la violencia están siempre enzarzados y donde incesto, parricidio y venganza a muerte encuentran su asiento natural, a la manera de Rulfo. En segundo término, el cultivo de lo onírico y de lo fantástico, para hacer posible que juegos de dobles, metamorfosis intrigantes e insólitos bestiarios, aparezcan y deambulen entre las tareas más cotidianas. En tercer lugar, el trabajado desarrollo de una prosa personalísima, virtuosa, de incomparable nitidez y eficacia en su trabajo de contar buenas historias, poseedora de un notable ritmo, a veces declamatorio y así ramosucreano. Finalmente, la intensidad sensorial y la inmediatez experiencial que transforman el acto de leer en práctica degustativa.

Todo ello nos atrae y nos cautiva para hacernos regresar, una y otra vez, a esa inconfundible comarca ficcional de Ednodio Quintero. En este artículo, sin embargo, queremos centrar la atención en otra de sus características, no menos importante que las anteriores: el cultivo gradual, minucioso y estudiado de los géneros narrativos. La obra de Quintero es en efecto recorrida longitudinalmente de punta a cabo por la indagación sistemática, el aprendizaje y el dominio graduales de los rasgos, dificultades y potencialidades propias de todos los tipos discursivos que ofrece la paleta del narrador de ficción contemporáneo.

Como sabiamente nos lo advirtiera Edgar Allan Poe en su seminal y canónica teoría del cuento, donde nos habla también del efecto único, potente y preconcebido como rasgo definitorio del género,⁴ la exacta relación proporcional entre intensidad y extensión, entre condensación y desarrollo, pareciera seguir siendo la primera de las “leyes naturales” de la narrativa ficcional y también la que funciona como principal, aunque no exclusivo, factor diferencial entre esas formas narrativas relativamente canónicas. De alguna manera, aunque el lector común no sea consciente de ello, es esa proporción la que de forma más inmediata y eficiente nos permite reconocer intuitivamente un texto narrativo como cuento, porque esta forma discursiva de impulso invariablemente centrípeto, valiéndose de muy variadas estrategias en la elección y especialmente en la elaboración ficcional de la historia narrada, siempre apuesta por la intensidad y la condensación, a expensas de la amplificación, la complejidad y el detalle, que encuentran su lugar apropiado en la novela, mientras la *nouvelle*, noveleta o novela corta ostenta su mejor realización cuando logra balancear de la manera más equilibrada aquellos dos impulsos.⁵

Y la versátil narrativa de Quintero, con toda la gama que ha venido desplegando, nos permite constatarlo de manera llamativamente nítida y puntual. La lectura secuencial de sus microcuentos, minicuentos, cuentos breves y extensos, *nouvelles* y novelas plenas nos muestra cómo allí se ha ido explorando la extraordinaria diversidad de posibilidades que ofrece esa gama de extensiones e intensidades, tanto para el narrador de ficción como para nosotros sus lectores. Así, al revisar cronológicamente

4 Véase sobre todo “Hawthorne y la teoría del efecto en el cuento”, su famosa reseña de *Twice-Told Tales* (1837) de Nathaniel Hawthorne, en la traducción de Julio Cortázar, incluido en Pacheco y Barrera (compiladores) 1997, 295-309.

5 Así lo consideran muchos de los teóricos antiguos y modernos de la *nouvelle*, tal como puede apreciarse en el enjundioso estudio de José Cardona López (2003).

la producción ednodiana podemos transitar desde el minicuento extremo o microcuento de apenas tres líneas hasta ficciones cada vez de mayor aliento, limítrofes algunas con la novela corta y conducentes, podría decirse, a ella y a la novela plena, que en su más reciente obra, *Confesiones de un perro muerto* (2006) supera las 400 páginas. Constatamos así cómo ese impulso centrípeto de máximo rigor y concisión, economía de medios y efecto contundente que eximios narradores como Poe, Quiroga o Cortázar han considerado como definitorio del cuento va cediendo gradualmente ante los imperativos de su hermana genérica la novela, tan cercana y tan distante a la vez en tanto tipo discursivo ficcional, la cual es también por supuesto objeto de extensiones y complejidades de diverso grado.⁶ Al concentrarnos en especial en este trabajo sobre sus narraciones breves; vale decir, en la órbita de lo que *latu sensu* puede ser el género cuento (dejando para otra ocasión un estudio más detenido de sus *nouvelles* y novelas plenas), encontramos también significativa la transición que se va produciendo con similar gradualidad del imaginario plenamente rural y tradicional al urbano y (post)moderno, aunque siempre, de alguna manera, se termina volviendo al origen, porque ese origen forma parte constitutiva de los personajes.

Microcuentos, minicuentos y cuentos breves

Este recorrido debe iniciarse entonces necesariamente por la lectura atenta y reiterada de los microcuentos o “cuentos cortísimos”, como los llama Quintero, que componen el mencionado

⁶ Así lo señala Julio Miranda: “Ednodio Quintero resumiría por sí solo la evolución de gran parte de la nueva narrativa, desde los minicuentos publicados en *El Nacional* en 1970, recogidos con muchos otros en *La muerte viaja a caballo* (1974), aumentando la cantidad de páginas de cada texto en sus posteriores libros de relatos y culminando con obras tan espléndidas como la novela corta *La bailarina de Kachgar* (1991) y la novela *La danza del jaguar* (1991)”. (1998, 24).

volumen *La muerte viaja a caballo* (1974). La mayoría de ellos están compuestos por apenas tres o cuatro líneas, y tienen un promedio de 50 palabras. Aprovechemos esta brevedad extrema para citar algunos de ellos:

LA VACA

Mi abuelo tenía una vaca que se alimentaba de morocotas. Un día la vaca amaneció muerta a la orilla del río y los zamuros se la comieron. Mi abuelo buscó la escopeta y se pasó el resto de su vida cazando zamuros.

JINETE

En mi pueblo vivía un loco que montaba un caballo de palo. Una noche, por encima de los tejados alumbrados por la luna, pasó una bruja encaramada en una escoba. El loco la vio pasar, y sin pensarlo dos veces clavó las espuelas al caballo. Nunca más supimos del jinete.

MUÑECAS

Cuando murió mi hermanita la enterramos junto con sus muñecas para que le hicieran compañía. Transcurridos noventa años de aquel triste suceso, he llegado a convencerme que las muertas fueron las muñecas, y enterramos también a mi hermanita para que les hiciera compañía.

TV

Una niña vio en la TV el sacrificio de un bonzo. Entonces buscó su única muñeca, la bañó en gasolina y le dio fuego. Cuando llegaron los bomberos todo el barrio estaba en llamas.⁷

Verdaderos prodigios de brevedad, eficiencia y condensación donde el relato es reducido a la esencia del acto narrativo, estos

⁷ Citamos de las versiones ofrecidas por el autor para la antología *Cuarenta cuentos*, en las cuales hay algunas variantes respecto de las versiones originales de las de *La muerte viaja a caballo*.

microcuentos exhiben –como un esqueleto la osamenta– las tres instancias atribuidas tradicional y convencionalmente a toda narración: una situación inicial, un cambio o conflicto intermedio y una resolución, a menudo sorpresiva. Como en todo minicuento, el reto consiste en alcanzar el máximo efecto y originalidad con el mínimo de palabras, sólo que aquí se trabaja para llevar ese reto al extremo ínfimo. Y pareciera que la intensidad y la condición siempre pueden aumentar. Por eso, en los siete textos incluidos en la antología *Cuarenta cuentos*, el autor aún practica (respecto de los textos originales de 1974) pequeñas intervenciones en sus ya mínimos textos, con el fin de reducir aún más su exigua extensión, en un obsesivo empeño minimalista, encaminado a destilar el relato hasta su quintaesencia. Con estos mecanismos de orfebrería o relojería fina, cuyo funcionamiento narrativo sería afectado por cualquier coma indebida, Quintero se inscribe en la distinguida tradición hispanoamericana de minicuentistas, que fluye con similar impulso de Julio Torri a Alberto Barrera Tyzka, pasando por Borges y Cortázar, Monterroso y Armas Alfonzo, Arreola y Anderson Imbert, Denevi y Cabrera Infante.

Aunque años después de publicados, estos minicuentos han sido relegados por el autor andino en diversas declaraciones como fórmulas narrativas que una vez aprendidas carecen ya de originalidad e interés para él y merecen quedar en un discreto olvido, para dedicarse al otro reto que le ofrece la estructura novelística,⁸ ellos configuran sin embargo el inicio verdaderamente embrionario de toda su obra posterior y tienen para nosotros un mérito literario innegable. Y es que es a partir de esos relatos moleculares de compresión máxima, que esa obra va desenvolviéndose y

8 A principio de los noventa, Ednodio aprecia sus microcuentos iniciales como “un conjunto de cuentos breves, tal vez demasiado breves, y en los cuales la ejecución no estaba al nivel de las ideas”. (Quintero en Miranda 1993, 7).

experimentando sucesivos grados de desarrollo de la fábula, del número y sobre todo de la complejidad de los personajes, de los episodios, escenarios y temporalidades representados, de los diversos grados y modalidades de entrelazamiento de los mundos ficcionales y de los juegos de metaficcionalidad.

La experimentación no deja de practicarse. En los relatos incluidos bajo el acápite “Primeras historias” en un libro posterior titulado *La línea de la vida* (1988) se produjeron modificaciones mucho más notorias en la dirección inversa; es decir amplificaciones, que resultan de gran utilidad al crítico para realizar un ejercicio comparativo de procedimientos y resultados narrativos. En efecto, sobre los mismos nudos accionales de varios de los minicuentos de *La muerte viaja a caballo*, se realiza allí una operación de reescritura para alcanzar versiones esta vez más extensas y elaboradas. De esta manera, se ensayan nuevas dimensiones en la escala de amplitud y complejidad de los relatos.

El autor es dueño y señor de sus textos, parece decirnos Ednodio, y puede condensarlos o expandirlos a voluntad, y también cambiarles el título, si así lo desea, en busca de nuevos resultados estéticos. Sin recato ni propósito de enmienda, se siente así libre de perpetrar lo que Augusto Roa Bastos (1983, 7-9) practicó y describió como una “poética de las variaciones”, recalcando con insistencia el vínculo de tales libertades con la variabilidad constitutiva de los relatos orales en las culturas rurales tradicionales, donde cada enunciación de una historia es a la vez igual y diferente, puesto que la historia perpetuada por la tradición oral y colectiva no cuenta con modelo fijo alguno al que pudiera ceñirse, literalmente, “al pie de la letra”.

Los dos libros mencionados, *La muerte viaja a caballo* y *La línea de la vida*, entre cuyas fechas de publicación median nada

menos que 14 años, mantienen así una curiosa relación: contienen respectivamente, en su mayor parte, las versiones mínimas y desarrolladas de las mismas historias de fantasía, violencia e implacable destino, enclavadas en los páramos y aldeas de la alta montaña. Entre ellos media, pareciera, un trabajoso aprendizaje y una decisión dolorosa entre (al menos) dos maneras de responder a los impulsos siempre centrípetos e intensificadores del cuento. Por eso, podría decirse que el libro inicial y la sección “Primeras historias” de *La línea de la vida* servirían de marco para definir la etapa fundacional o “prehistórica” (así la llama Ruiz Barrionuevo) de la ficción ednodiana, que incluiría además los libros tempranos *Volveré con mis perros* (1975) y *El agresor cotidiano* (1978). En cuanto a su extensión y correlativa intensidad, esta etapa inicial incluye tres dimensiones –todas ellas “menores”– del relato: los ya descritos microcuentos (o cuentos “cortísimos”), los minicuentos propiamente dichos, con extensiones que no superan las dos páginas impresas, y los cuentos ya propiamente tales, aunque todavía siguen siendo relativamente breves.

Por varias razones, el cuento titulado “La muerte viaja a caballo” podría ser considerado como prototipo, como cuento emblemático, de este período más temprano de la narrativa ednodiana. En primer lugar, este relato es elegido como epónimo del primer libro y, ya en la versión más elaborada a la que acabamos de aludir, encabeza el volumen *La línea de la vida*. Pero además, en la antología *Cuarenta cuentos* es el primero de los seis minicuentos o relatos “intermedios”, cercanos ya a las 20 líneas, precediendo a los titulados “Gallo pinto”, “Un suicida”, “El manantial”, “Tatuaje” y “Cacería”, que constituyen la segunda de tres escalas arriba mencionadas. La atención que merece “La muerte viaja a caballo” se debe finalmente y sobre todo a la claridad con la que exhibe algunos

rasgos distintivos de la cuentística de Quintero. Para comprender bien lo que vengo diciendo, es necesario citar completas ambas versiones:

El abuelo sintió que la muerte se aproximaba. Entonces se armó con su gastada escopeta, parapeteándose tras la ventana. Entre los alisos, por el pedregoso camino paralelo al río, surgió el jinete en un frenético galopar. Traería el polvo y la sed y el sudor y el hambre de una larga jornada. Cuando estuvo a tiro de escopeta, el abuelo apretó los dientes y disparó. El caballo se paró en seco. El jinete se llevó las manos al pecho, se dobló lentamente y cayó mordiendo el polvo, de espaldas al sol. Corrimos a recoger al caído. Mi tío, con la sucia punta de la bota volteo de un golpe el rostro del jinete, y en la tarde de verano, de frente al sol, brilló la destrozada cara del abuelo. MVC, 21. Al atardecer, sentado en la silla de cuero de becerro, el abuelo creyó ver una extraña figura, oscura, frágil y alada volando en dirección al sol. Aquel presagio le hizo recordar su propia muerte. Se levantó con calma y entró a la sala. Y con un gesto firme, en el que se adivinaba, sin embargo, cierta resignación, descolgó la escopeta.

A horcajadas en un caballo negro, por el estrecho camino paralelo al río, avanzaba la muerte en un frenético y casi ciego galopar. El abuelo, desde su mirador, reconoció la silueta del enemigo. Se atrincheró detrás de la ventana, aprontó el arma y clavó la mirada en el corazón de piedra del verdugo. Bestia y jinete cruzaron la línea imaginaria del patio. Y el abuelo, que había aguardado desde siempre este momento, disparó. El caballo se paró en seco, y el jinete, con el pecho agujereado, abrió los brazos, se dobló sobre sí mismo y cayó a tierra mordiendo el polvo acumulado en los ladrillos.

La detonación interrumpió nuestras tareas cotidianas, resonó en el viento cubriendo de zozobra nuestros

corazones. Salimos al patio y, como si hubiéramos establecido un acuerdo previo, en semicírculo rodeamos al caído. Mi tío se desprendió del grupo, se despojó del sombrero, e inclinado sobre el cuerpo aún caliente de aquel desconocido, lo volteó de cara al cielo. Entonces vimos, alumbrado por los reflejos ceniza del atardecer, el rostro sereno y sin vida del abuelo. LLV, 11

El primero de estos rasgos es el manejo de la sorpresa, la astuta preparación de un impredecible desenlace que se reserva escrupulosamente para el final, procedimiento que si bien es frecuente en la ficción breve, alcanza en la obra quinteriana una intensidad poco común. En “La muerte viaja a caballo” (como también, por ejemplo, en “El ahogado” (MVC), retitulado “Un suicida” (LLV); en “Hemorragia” (MVC), retitulado “El Manantial” (LLV) y aún más adelante en “Álbum familiar” (EAC) o en “Cacería” (CCR), es apenas la última palabra la que devela el dato escondido fundamental de la identidad del personaje.

En nuestro cuento emblemático, donde un escondido desdoblamiento señala ya como constante el tema de la muerte como ineludible destino, se revela en ese final la identidad de la víctima del disparo hecho por el abuelo con su fusil. Es un final del todo inesperado que, sin embargo, había sido veladamente anunciado en la tercera línea mediante una prolepsis bien lograda, pues sólo se la reconoce como tal en una segunda lectura, en el mejor estilo cortazariano de “Continuidad de los parques” (Cortázar 1964). Lo más interesante en muchos de estos cuentos iniciales es entonces el efecto retroactivo y relativizador de esa sorpresa final que dinamita, podría decirse, las hipótesis interpretativas que venían siendo construidas a través de la lectura. Lo inesperado desconcierta al lector, lo impacta y lo obliga a recorrer de nuevo el

camino, en una relectura ya pre-iluminada por el desenlace, para descubrir con reduplicado goce de complicidad cómo es que el narrador logró engañarlo tan bien.

“El manantial” es también excelente ilustración de otros recursos comunes en esta ficción de los primeros libros, como son la eficiencia de descripciones muy concentradas, capaces con pocas palabras de dibujar una situación o un personaje sin que nada le falte para los propósitos específicos de la pieza en cuestión, la presencia muy frecuente de la muerte con su carácter dramático y trascendente, así como las ocurrencias fantásticas y la utilización impenitente de la hipérbole.

La comarca de Ednodio

Una característica más importante y perdurable aún, visible ya en las piezas narrativas mínimas, intermedias y breves que componen esta primera etapa, pero perdurable con interesantes transformaciones en toda la obra, es el emplazamiento rural que Quintero ha reconocido una y otra vez como el escenario natural y cultural nativo que lo moldeó como ser humano. En “La muerte viaja a caballo”, el ambiente rural de esta apartada y pequeña localidad campesina armoniza con la “silla de cuero de becerro” en la que aparece sentado el protagonista, con el galope frenético del enemigo que se acerca y con el desenlace sangriento y letal. Será también evidente en muchos otros de los relatos ednodianos, hasta en los más extensos recogidos en libros posteriores. Es lo que podríamos denominar, a lo largo de toda su trayectoria como narrador, “la comarca de Ednodio”, una comarca en principio factual, pero que ha sido habilidosamente ficcionalizada: el universo rural de la experiencia infantil y juvenil, que es revivido y transferido a muchos de sus personajes, en especial los personajes narradores.

Mucho más que un mero *setting* narrativo instrumental, se trata de un “territorio imaginario” (Miranda 1993, 59), que una y otra vez el narrador reconoce como propio a través de sus criaturas, tal como puede apreciarse de manera nítida y tal vez insuperable en el capítulo titulado “El guerrero” que da inicio a su novela *La danza del jaguar* (1991):

Yo nací en un lugar agreste de la alta montaña. Entre peñascos y farallones. En una casa de piso de tierra apisonada, paredes blanqueadas con cal, techo de niebla. Casa grande –patio enladrillado y solar con naranjales amargos y una higuera– situada en las orillas de una aldea de endemoniados, cuchilleros y pastores de cabras. / [...] Yo amaba el río y me dejaba arrebatar por su corriente. En los remansos flotaba como una hoja seca, y sentía un vértigo próximo a la muerte cuando giraba al igual que un trompo zumbador en el remolino. / Crecí entre cabras, alisos y boyeros, yendo y viniendo por los senderos de los maizales, jinete en mi potro de cañabrava, durmiendo al sol y soñando con halcones. (LDJ, 11)

Sabemos que Quintero nació en un poblado del estado Trujillo llamado Las Mesitas. Sabemos que creció en los alrededores de la cercana ciudad de Boconó y que, desde que inició sus estudios universitarios en 1965, su vida ha estado vinculada principalmente a la vida universitaria y cultural de Mérida. De manera que naturalmente esa comarca ficcional encuentra en los Andes venezolanos su innegable referente geocultural: los páramos, pueblos y montañas altas de los estados Trujillo y Mérida. En ocasiones hasta encontramos menciones geográficas muy específicas como ocurre en la *nouvelle* *La bailarina de Kachgar* (1991) o en “El hermano siamés” (LLV) con la aldea natal

enclavada como una Mesopotamia andina en la confluencia del río Burate y la quebrada La Coneja. Desde la atmósfera onírica y fantástica dominante en estos relatos que permiten al protagonista alzarse por los aires “como un ángel que se ha quedado dormido en un lecho de nubes” (LLV, 32), se describe minuciosamente el poblado, sus calles, el cementerio, la iglesia y los cañaverales. El mismo cuento, proyecta ese espacio de la infancia hacia horizontes míticos cuando el narrador, apoyado en la baranda del puente dice ver “sobre las verdes aguas del Burate, el desfile de las cuarenta naves negras de Odiseo”, así como sirenas, “asoleándose en las rocas, [que] peinan sus largas cabelleras, y de sus labios –que nada tienen de pez o de hipocampo– fluyen canciones agudas como un manojo de cuchillos, tristes como las despedidas.” (LLV, 31)

Las texturas de lo testimonial y memorialístico impregnan a menudo la voz de los protagonistas narradores. Con frecuencia se trata de primeras personas, diversos “yoes”, con tonos a veces solemnes e impostadamente arcaicos, cercanos a las criaturas de los narrativos poemas en prosa de José Antonio Ramos Sucre, que conducen con firmeza, desde el “Yo” inicial, las riendas del relato como si de viva voz contaran a un interlocutor presente o a la posteridad una parte crucial de la historia de su vida. Sin embargo, los frecuentes desplazamientos fantásticos, oníricos y más adelante metaficcionales deslastran definitivamente y desde un principio estos textos de cualquier propósito documentalista, cronístico, autobiográfico. Hay por supuesto un apoyo, y muy eficiente, en la experiencia vivida del autor, pero ese bagaje queda completamente transfigurado por la imaginación y la construcción ficcional.

A pesar de las referencias puntuales que pueda haber a lugares específicos de la geografía andina, es importante notar también cómo, a través de diversos recursos, se dota a

esa comarca campesina de un carácter genérico, casi del todo descontextualizado. Se trata por supuesto, inevitablemente, del campo andino donde creció el escritor; pero se trata también y sobre todo de una comarca rural paradójicamente “globalizada” y hecha perenne, como congelada en el tiempo, mediante voluntarios y eficientes procesos de desdibujamiento, disimulo, ocultamiento o eliminación total de marcas locales específicas y mediante la escogencia de elementos de naturaleza y sociedad propios de múltiples posibles localizaciones en el tiempo y en el espacio. Es lo que ocurre en “La noche” o en “Jinetes”, ambos de *La línea de la vida*. Así, el lector queda libre de imaginar la acción narrada no sólo en los campos andinos sino también, por ejemplo, en una aldea medieval europea (“Caza”, EC) o en una campiña rusa intemporal (“En la taberna”, EC).

Es entonces el campo, la comarca rural inmemorial y genérica, por encima de diferencias geoculturales, e históricas. Esta búsqueda de lo que pudiera denominarse un universal campesino llegará pronto a ser relativizada por ese intelectual cosmopolita y muy moderno y omnívoro lector que es también Ednodio Quintero. En *La bailarina de Kashgar*, por ejemplo, la habitual narración en primera persona es desplazada lúdicamente a Emilia, su interlocutora y amada imposible, quien en un punto increpa al protagonista, poniendo en entredicho su pertenencia a una comarca rural idealizada y esencializada y su posterior regreso a ella desde la comodidad y realización profesional como cineasta y fotógrafo que ha encontrado en Noruega:

Pudiste haber ido a cualquier parte, pero te acordaste de estas montañas que no figuran en ningún mapa. Un lugar donde el sol quema de verdad. El sitio que tú llamas, con

la boca llena de babas, “mi territorio ancestral”. ¿De qué te sirven esas historias fantasiosas de cometas y bailarinas? Marionetas en tu mente. Haz lo que te dé la gana, pero sácame de tu película. (LBK, 40)

Este rebajamiento de cualquier sensiblería localista y llega a su punto de máxima ironía en la también lúdica afiliación de algunas de sus piezas a lo que cierta cinematografía desde la primera mitad del siglo XX desarrolló como las “películas de vaqueros”, el *western*, pero en su versión caricaturesca a la italiana, en varios filmes de Sergio Leone, como *Por un puñado de dólares* (1964) o *El bueno, el malo y el feo* (1966), los más famosos *spaghetti westerns*. No en vano, la primera versión de “La muerte viaja a caballo” es subtitulada: “Cuento al estilo del Far West”.

Ganancias y pérdidas

Aunque todavía relativamente breve, “El jugador” es un cuento digno ya en plenitud de ese nombre. Es también una de las versiones desarrolladas sobre la base de uno de los microrrelatos de *La muerte viaja a caballo*. Es un caso especialmente interesante de “amplificación” del asunto narrado, por ser el más extremo: a partir de una mínima semilla narrativa de 42 palabras en “Apuesta”, en esa especie de “auto-remake” que es este proceso, “El jugador” alcanza 1.160 palabras y cuatro páginas impresas en su reescritura de *La línea de la vida*. La notable elaboración literaria del texto resultante expresa muy bien la creciente complejidad y maestría del trabajo narrativo de Quintero. Varios críticos han visto con razón en estas amplificaciones una demostración del mayor aplomo y dominio del oficio adquiridos por el narrador trujillano gracias a la experiencia acumulada y a la continua revisión de sus propios

textos.⁹ Creo sin embargo que en el proceso hay ganancias y también hay pérdidas o, mejor dicho que se trata de propósitos y productos que en definitiva no pueden compararse. Los méritos de estilo y la mayor riqueza de recursos simbólicos y compositivos de las versiones ampliadas no tienen por qué empañar los logros de las originales. Son productos artísticos tan difíciles de comparar con justicia como un óleo de formato promedio y una virtuosa miniatura. Pero concentremos nuestra atención en “El jugador”, para apreciar justamente los logros que una mayor amplitud hace posible.

Hasta con cierto regodeo en la descripción de los detalles, en este cuento se despliega la historia del jugador pueblerino cuya suerte pasa drásticamente a la medianoche de la inconcebible fortuna en el azar del juego a la bancarrota total, la existencia de una tierna amada que lo espera desnuda en la calidez del lecho y su encuentro terrible con un enemigo malo que quiere llevarlo a arriesgar algo mucho más valioso que el dinero. El resultado de esa apuesta sólo se conoce en la línea final. La fábula o anécdota extendida es narrada ahora con el apoyo de poderosos recursos narrativos: la familiaridad del relato literario con el relato cinematográfico (párrafos como escenas, perspectivas como tomas de variable amplitud, *flashbacks*, alusión diagonal a los *westerns*...); el manejo del dato escondido, pero secretamente anticipado en discretas prolepsis; la perfecta ubicación de una elipsis antes del párrafo final que permite el advenimiento súbito del desenlace, casi en la última palabra, en un clímax de ribetes macabros, donde se concentra el contundente impacto en el lector.

9 Citando ella misma a Miranda (1993), Ruiz Barrionuevo (2008) aprecia por ejemplo que “...del despojamiento inicial” se pasa a un estilo más consolidado, a una escritura que abunda en el deleite “de sus propios giros, en la densidad de sus imágenes líricas, en su espesa textura onírica”, lo que hacía imposible el esquematismo reduccionista del comienzo, e implica que sus personajes ganen en dimensión y en vida interior.”

Por todo ello, este cuento es un inmejorable cauce narrativo para la observación de algunos de los impulsos más característicos de la cuentística ednodiana. Justamente es “El jugador” uno de los cuentos donde más tempranamente se revela el peculiar erotismo de Quintero, con su contraste entre los más tiernos e irresistibles deleites (aquí sólo una incumplida promesa) y la violencia más extrema. En sucesivos relatos, como por ejemplo “35 mm.” (EAC), “La venganza” (LLV), “El hermano siamés” (LLV), “El otro tigre” (EC) y ya con una violencia hipérbolica en “La puerta” (CCR), encontraremos variantes de esta imagen a menudo yaciente de la muchacha dispuesta para el amado. Pero es aquí, en “El jugador” donde aparece por vez primera, de manera que podría considerarse paradigmática, la joven y hermosa amante campesina, desnuda y dormida, perfecto objeto de deseo masculino, en un contexto campestre, nocturno, silencioso y acogedor, también apetecible:

Allá en la cabaña de paredes encaladas, detrás de las colinas pardas, envuelta en mantas de algodón y cobijas de lana, lo aguarda una muchacha olorosa a flores de espino, laureles y niebla. Piedra preciosa de las montañas, manantial de pura miel. Desnuda y abrazada al cuerpo invisible del amante, flota en las aguas de un sueño profundo y sosegado. Hacia aquel remanso se encamina [...]” (LLV, 22)

Contrastante con este idílico lugar de encuentro al que se dirige el protagonista, es la inclusión de uno de los elementos más impactantes de la cultura andina venezolana, la figura siempre acechante del demonio, que viene justamente a interponerse y a frustrar ese encuentro. A diferencia del brevísimo “Apuesta”, donde naturalmente se tiene que aludir a Satanás de manera

directa e inmediata, en “El jugador” la presencia del demonio es demorada por un juego de alusiones cada vez más explícitas e inequívocas: Primero, el “enemigo poderoso” es presentado por el caballo del protagonista (LLV, 22). Luego “el enemigo se hace visible [...] surge nítido y altanero en la noche renegrida”. Hasta que “aquel ser de las tinieblas” le da frente del todo y le habla, para proponerle, “el muy ladino”, una apuesta final y terrible donde no arriesga dinero, ni siquiera su montura, pues según dice su adversario con inocultable ironía: “¿Para qué *demonios* querría yo un caballo?” (LLV, 22-23). En efecto, el objeto apostado es otro, que el lector sin duda descubrirá con mayor placer en la lectura del cuento. La amenaza de Satanás, con su multiforme apariencia y su variadísima gama de acercamientos es uno de los elementos más frecuentes y poderosos del imaginario venezolano, del andino en particular, presente en el discurso moralizador del catecismo y también en el ocurrente hervidero de historias a la vez pícaras y atemorizantes de la tradición oral popular. (Strauss 2004) Esta figura terrible y también atractiva, que los niños andinos incorporan desde muy temprano a su mundo imaginario, reaparecerá en otros relatos ednodianos posteriores, entre los que debe destacarse “El combate” (EC) o “Carpe noctem” (LLV).

Del campo a la ciudad

El recorrido que hemos venido haciendo por varios de los cuentos de Quintero nos ha ido mostrando diversas transformaciones en esa trayectoria desde los textos más breves y (aparentemente) más sencillos hasta los más extensos y complejos. Uno de los cambios observables allí es el paso de los escenarios exclusiva o predominantemente rurales en los relatos más antiguos a la aparición y la mayor frecuencia luego de contextos y problemáticas

urbanos. No es infrecuente en este sentido la representación de la entrada propiamente dicha a la ciudad y de la fuerte impresión causada por lo diferente de la atmósfera, el ritmo y los personajes ciudadanos. Esta transformación no significa el abandono de la comarca rural, a la que siempre se vuelve, ni tampoco la renuncia a ese conjunto de obsesiones del yo narrador, donde aquella comarca de la infancia sigue siempre presente, como puede apreciarse por ejemplo en cuentos ya de considerable extensión como “El corazón ajeno” (ECA), o en la *nouvelle* *La bailarina de Kachgar*.

“Un caballo amarillo” (VCP / CCR) resulta de especial interés en este sentido, no sólo porque es el primero que registra ese tránsito, cuando el protagonista se sueña en una ciudad, sino porque en una forma que dramatiza muy adecuadamente el conflicto rural / urbano, ese protagonista es un caballo amarillo, con una visión francamente negativa del espacio urbano, que se siente allí “reducido a la infeliz condición de bípedo pensante” (CCR, 63) y que no tarda en sufrir todas las miserias, agresiones, incomodidades e hipocresías que abundan en la ciudad y hasta en la vida familiar urbana. Se trata, *mutatis mutandis*, de una renovada enunciación del tradicional motivo literario llamado “menosprecio de corte y alabanza de aldea”, según el codificado título de una obra de Fray Antonio de Guevara de 1539, en la que se denuesta de los caprichos, intrigas y necedades de los pretenciosos centros donde se concentra el poder, el saber y el dinero, mientras se encomia la sencillez y la libertad de la vida campesina y natural. Ese mismo motivo adquirirá en 1985 una nueva representación narrativa valiéndose de otro humanizado animal en “El cocodrilo rojo”, uno de los cuentos más logrados de Eduardo Liendo (1994: 13-15).

Como es característico en muchos de los relatos de Quintero, una situación onírica actúa aquí como catalizadora del relato: Dentro del sueño, la imaginación del equino protagonista vuela con entera libertad y el desenlace viene marcado por el acto de despertar. En este caso, naturalmente, el protagonista narrador concluye por regresar al campo, a su libertad: “Entonces me despierto y libre ya de pesadillas, me afinco en mis patas traseras, de un salto me levanto, relincho de contento, galopo y el viento sacude mis crines amarillas” (CCR, 64).

Demás está decir que, muy comprensiblemente por lo que se lleva dicho, la animalización de los personajes es un proceso que con diversos matices es sumamente común en este corpus, donde con perros, caballos, cerdos, gallos, halcones, ratas, venados y otros animales va nutriéndose el ya frondoso bestiario ednodiano. Con sus diversos grados de humanización, es ésta una nueva muestra del predominio y la persistencia del imaginario rural, incluso en contextos completamente urbanos y contemporáneos. El proceso de acercamiento e inserción en lo urbano continuará, con similares signos de extrañeza o amenidad por parte del protagonista, en ulteriores cuentos. En “Costumbres” (EAC), por ejemplo, la marca de esa separación o diferencia del que llega del campo está dada por la desnudez alternante del protagonista o de los seres urbanos. En “Los dioses” (LLV) y “Cabeza de cabra” (CCR), donde ya Mérida, la urbe andina de Venezuela por antonomasia, se reconoce perfectamente, mediante diversos indicios geoculturales; una Mérida ya plenamente moderna, donde campean aún sin embargo la superchería y la violencia de otros tiempos.

Aparece entonces otra traslación en la secuencialidad de estos relatos: la que nos conduce de la comarca campesina y tradicional, asentada principalmente en los campos andinos, a

contextos cada vez más urbanos, modernos y cosmopolitas. Es una traslación que acompaña, de manera verdaderamente notable, el movimiento de la narrativa breve quinteriana desde los formatos narrativos ínfimos hasta los más desarrollados, aunque siempre con la ya dicha salvedad de que la aldea nativa, las brumas y cumbres de las montañas tutelares de la infancia, con todos los elementos de un imaginario cultural que las acompañan, aunque puedan entrar en estados de latencia, nunca quedan realmente atrás. En esa mirada narrativa, podría decirse, pervive un asombro de niño campesino, aunque el personaje de su relato viaje en jet.

La novela en miniatura

Esa situación es exactamente la que se produce en el cuento “El corazón ajeno” (ECA), incluido en el volumen homónimo publicado en 2000, que requiere ahora nuestra atención, ya para concluir, como un paso de gran relevancia en este recorrido ednodiano de lo más breve y conciso a lo más extenso y complejo. Esta pieza es una excelente muestra de los cuentos de mayor extensión en nuestro corpus y sin duda el más importante y logrado entre ellos. “El corazón ajeno” sintoniza perfectamente y prepara el instrumento narrativo para sus obras en géneros que –sin ninguna valoración cualitativa– podríamos llamar “mayores”, a los que esperamos poder atender en un ulterior estudio: sus *nouvelles* *La bailarina de Kachgar* (1991), *El rey de las ratas* (1994) y *El cielo de Ichtab* (1995); y sus novelas plenas *La danza del jaguar* (1991), *Lección de física* (2000), *Mariana y los comanches* (2004) y *Confesiones de un perro muerto* (2006).

“El corazón ajeno” es un viaje de regreso a los orígenes; viaje inverso al de muchos de los cuentos que hemos venido comentando: el que lleva de la ciudad (en este caso una ciudad

européa) al campo venezolano (en este caso no andino sino llanero). El relato es también una nueva puesta en escena del sempiterno conflicto entre Eros y Tánatos, el amor y la muerte; conflicto modulado también aquí por la intermediación de lo onírico y de la (re)construcción imaginaria del pasado. La acción se inicia en Berlín, donde un técnico de un laboratorio especializado en cultivos *in vitro* recibe un fax con la noticia de la muerte de su madre, su tío y su prima Águeda en un accidente vial ocurrido en los llanos venezolanos, de donde es originario. Después de varios períodos de trabajo en México y los Estados Unidos, aquel técnico (que alguna vez abrigó el sueño de ser escritor) se ha radicado en Alemania y se ha casado con Helga, una germana, de quien dice: “le llevo 20 años y ella a mí 35 kilos, formamos una pareja ideal”. (108). La noticia de la desaparición de Águeda interfiere con el duelo por la muerte de su propia madre, con quien mantenía relaciones difíciles, creándole una perturbación que remueve todas sus certezas y atiza el conflicto narrativo. Regresa de inmediato a Barinas, donde vive su familia y tanto él como los lectores resultamos sorprendidos al saber que Águeda lo está esperando en el aeropuerto. Durante el entierro de la madre su atención se mantiene centrada en su prima, a quien siente a su lado y encuentra esquiva. Antes de volver a Berlín, se retira desolado a la hacienda del tío Antonio, donde pasó momentos imborrables de su infancia y juventud, en especial, los compartidos con Águeda, su invariable objeto de deseo desde que era niña, con quien compartió allí –adultos ya ambos– un encuentro pasional tan breve como intenso que ya no olvidará jamás.

Sin embargo, aunque el apresurado regreso para el entierro de los familiares enmarca el desarrollo de la acción, tras ese estrato narrativo más visible, lo que el cuento se esmera en narrar, de una manera muy atrevida y muy libre por cierto, es lo que ocurre en la

afebrada imaginación del protagonista, en situaciones nunca del todo claras entre lo onírico, lo recordado y lo vivido: “Lo mejor de mi vida y quizá lo peor, sucede en mi mente” (118), dice el narrador, en una frase que podría tomarse como enunciación maestra que rige toda la ficción ednodiana. Ya en la segunda página del cuento lo había puesto de esta manera: “La cabeza me zumba como si un diminuto helicóptero se empeñara en revolotear dentro de la caja de mi cráneo, una nube densa y opaca se ha instalado en el lugar donde, dicen, residen los órganos del entendimiento y la razón. No entiendo nada.” (102). Pues bien: el lector puede imaginarse a sí mismo, al leer este cuento, como quien viaja en ese helicóptero en miniatura y contempla desde allí ese complejo, cambiante y confuso paisaje mental que va convirtiéndose también en relato, mediante la escritura que lleva a cabo –ahora sí– el frustrado escritor protagonista.

En realidad este extenso cuento, se inicia con otro viaje, el que trae al protagonista de urgencia desde Berlín vía Ámsterdam y Maiquetía, hasta Barinas y a una finca cercana. Un despliegue de elementos como bandas de rock, frases en inglés y elementos tecnológicos modernos, desde los *tamagotchis* con que juega un robusto muchachón danés (“bebé gigantesco de unos doce años”, 105) que absorbe su atención, hasta el mismo *boeing 747* que los transporta, ubica lo narrado en un contexto de inequívoca y cosmopolita modernidad: “la era del punk”, nos dice el protagonista, “Un sueño *cool* de ese autista que se hacía llamar Andy Warhol” (105). Lo más moderno de este cuento, sin embargo, es la ambigüedad y mutabilidad del estatuto de la narración el cual – sin advertencia alguna para el lector– salta repentinamente desde el habitual discurso monologante a formas de diálogo imaginario consigo mismo, con algún anónimo interlocutor (que es el lector

mismo) o con aquel preadolescente danés, bautizado por él como “Hans”, personaje de un relato con abundantes referencias metanarrativas, como puede apreciarse en el siguiente fragmento:

¿Y tú, Hans, hablas con tus tamagotchis? Imagino que sí, les cuentas tus desvelos, compartes con ellos —o con ellas, no me digas que no has sentido curiosidad por averiguar algo más fuera del programa— tus proyectos de bebé del primer mundo, cebado como un cerdo, rozagante y feliz. Tu viaje en canoa por el Orinoco, con una larga e increíble estancia entre los yanomamis. Tus tareas de buzo al servicio de la filial danesa de Green Peace, en alta mar. Cuidado con esos corales verde moco, ojo avizor, pueden estar contaminados con DDT. ¿Por qué me estoy metiendo en tu vida futura? Te equivocas, chamín. No soy astrólogo ni discípulo de Nostradamus. Apenas si me asomo a ese horizonte cargado de partículas radiactivas y presagios funestos del próximo milenio [...] No, muchacho, no lo tomes a mal. Sólo intento establecer contacto, como un marciano extraviado en el metro de Tokio. (107)

A partir de allí y hasta el final del relato, la imaginación se sale de todo cauce y comienzan a fluir una tras otra las historias de un “inagotable repertorio” a petición de un público que está presente también dentro de la mente del narrador protagonista, quien al narrar se dirige a él (y también a nosotros los lectores) de manera dialogada, como quien da instrucciones para la preparación de una receta de cocina: “Visualicen un paisaje feraz, agreste, hostil. Agreguen ventarrones helados, granizo, arbustos rastreros armados de agujones [...] Y sobre aquel escenario que se puede armar y desarmar a voluntad, dos jinetes (ya se sabe, mi madre y yo) bogando entre la niebla [...]” (109). Pero además,

las páginas de ese relato que se va escribiendo (o declamando) delante del lector pueden pasarse a placer para ingresar a episodios pseudoautobiográficos completamente diferentes que se contaminan como es natural del habla particular de otros y muy diferentes contextos. En uno de ellos, vinculado con la ciudad de México, nuestro narrador se encuentra sentado en un congestionado vagón de la línea verde del metro rumbo a la UNAM. (110-111). En otro, nos cuenta la truculenta historia de la sustitución del corazón del señor obispo de Barinas, destinado a convertirse en reliquia, por el de un venado, episodio que, por cierto, nos entrega uno de los varios sentidos del título del cuento.

Al final, la acción se ubica en las cercanías de Barinas, en la hacienda del tío Antonio. Desde una hamaca al aire libre y en un entresueño favorecedor de ambigüedades y fantasías, nuestro personaje recuenta lo ocurrido a su llegada, durante el sepelio de su madre y en los días posteriores, hasta su final regreso a Berlín. El relato continúa así balanceándose entre la lucidez y la demencia, lo real y lo imaginario, lo presente y lo recordado, los personajes vivos y muertos, lo “posible” y lo fantástico, en diversas instancias de la ficción, dentro de la cual hay nuevos estratos de ficción, a la manera de las matrioshkas rusas, hasta la revelación apenas esbozada en la página final, a través de “un detalle que antes se me había escapado” (131), en el que hay suficiente base para interpretar toda la historia de otra manera y optar así por un final abierto.

Alguna vez escuché decir a Ednodio que “El corazón ajeno” es una “novela en miniatura”. Esto es completamente cierto. Y sería importante entender por qué; entender cómo consigue su innegable talante novelístico. Para tratarse de un cuento, puede decirse que es ya relativamente extenso, con sus buenas 30 páginas impresas;

pero la extensión aquí, si bien no es irrelevante, es lo de menos, ya que mediante ingeniosas estrategias se concentra en esas páginas una altísima tensión narrativa, con su consiguiente potencia semántica. Posee un tono de lenguaje mucho más distendido, más abierto, más lúdico y por cierto más desenfadado e irreverente que el de todos los cuentos anteriores. Su anécdota, recorrida por más de una línea de intriga, es decididamente proliferante, rizomática, y en ese sentido más propia de una novela hecha y derecha. Encontramos allí una dinámica de vericuetos narrativos, digresiones y ramificaciones inesperadas, juegos metaficcionales y ambigüedades osadas que impiden establecer con claridad el estatuto de la narración, sin cesar oscilante entre realidad y ficción (dentro de la ficción), entre lo soñado o recordado y lo realmente vivido. Se vale además de una compleja modalidad de narración, ya descrita, donde el narrador protagonista dialoga o más bien finge o imagina dialogar consigo mismo o con un interlocutor imaginario que en muchos casos es el obeso adolescente compañero de viaje.

Pero tal vez la razón de mayor peso para atribuir a “El corazón ajeno” un impulso novelístico, a pesar de su discreta extensión y de ser tratado editorialmente como cuento, es el hecho muy significativo de que, a lo largo de sus páginas, se va desplegando la formulación concisa de una exigente poética con resonancias de varios connotados teóricos del cuento, de Edgar Poe a Ricardo Piglia, un *ars narrativa* que resulta encarnado magistralmente por la propia narración que la contiene y que es imprescindible citar *in extenso*:

[...] un relato es algo más que una sucesión de frases azarosas, tal vez coherentes, referidas a un tema escogido de un menú más bien limitado. Un relato es una carrera contra el tiempo, donde cuenta, por encima de cualquier

malabarismo de salón, la velocidad. [...] un relato, cuando se propone como tal, va siempre acompañado –al igual que el pájaro y su sombra– de una segunda intención. Las más de las veces desconocida para el autor. [...] Un relato soporta hasta cierto punto digresiones y distracciones. Hasta cierto punto, ¿oíste bien? Un relato exige velocidad. Y continuidad, aun cuando esté roto en pedazos. Un relato que se respete debe contener en sí mismo, a la manera de un kamikase de papel, el germen de su destrucción. [...] Como en las matrioshkas, esas matrioshkas rusas que van encajando hasta que todas quedan ocultas por la mayor, un relato encierra siempre, bajo la fachada atractiva de su argumento otras historias, de las cuales algunas veces ni siquiera el narrador principal es consciente. [...] un relato no se acaba cuando se calla el relator, continúa girando como una peonza, en el vacío o en algún lugar de la mente. Un relato, como una hoja que se desprende del árbol del conocimiento –¡qué presumido, señor! –, tiene un haz y un envés. (108-109, 110, 118, 125-126, 130).

Con “El corazón ajeno” y otros cuentos de similar extensión, complejidad y osadía narrativa, se cumple entonces plenamente aquel periplo que se iniciara en la quintaesencial simplicidad de “La vaca”, “Jinete”, “Muñecas”, “TV” y otros microcuentos de *La muerte viaja a caballo*. Es un proceso de incremento gradual, ponderado y sabio de la extensión, el número de los elementos y la complejidad del tramado y las estrategias de narración que va paralelo al viaje desde el lar nativo, con su imaginario oral tradicional, hasta la máxima exposición al mundo globalizado y posmoderno. Solo que ese desplazamiento hacia delante (como en el vuelo trasatlántico del protagonista de “El corazón ajeno”) es también siempre un regreso al origen, a los temas y las obsesiones persistentes del

muchacho de los campos andinos. Son las recurrencias de la lanzadera en el telar, que aparentan recorrer el mismo camino de ida y vuelta una y otra vez, cuando, bien miradas, están trazando una red de múltiples diseños, de signos en movimiento que establecen relaciones ostensibles o más secretas con otros signos. Julio Miranda (1998, 57-58) lo dice tan bien que vale la pena cederle la palabra: “Narrativa de ecos, de reflejos, de circularidades múltiples [...] narrativa de crecimiento vegetal, orgánico, recorrida por una misma sabia, siempre enriquecida [...] un sistema de palabras clave, de imágenes, de metáforas que vuelven una y otra vez [...] la cíclica reasunción de temas, situaciones, personajes, hasta de cuentos completos.” Ése es el viaje, aún inconcluso, siempre recurrente y siempre diferente de la narrativa de Ednodio Quintero explorando hasta lo más recóndito los múltiples funcionamientos de la ficción.

Referencias directas

- 1974: *La muerte viaja a caballo*. Mérida, Ediciones La Draga y el Dragón. Minicuentos **MVC**
- 1975: *Volveré con mis perros*. Caracas, Monte Ávila Editores. Cuentos **VCP**
- 1978: *El agresor cotidiano*. Caracas, Fundarte. Cuentos **EAC**
- 1988: *La línea de la vida*. Caracas, Fundarte. Cuentos **LLV**
- 1991: *La bailarina de Kachgar*. Mérida, Solar. Reeditado en 1995 (en *El cielo de Ichtab*) y en 2004 Mérida, Ediciones del Vicerrectorado Académico ULA). *Nouvelle*. **LBK**
- 1991: *La danza del jaguar*. Caracas, Monte Ávila Editores. Novela **LDJ**

- 1993: *Cabeza de cabra y otros relatos*. Caracas, Monte Ávila Editores. Prólogo de Julio Miranda. Antología. **CCR**
- 1994: *El rey de las ratas*. Caracas, Editorial Planeta Venezolana. *Nouvelle*.
- 1995: *El cielo de Ichtab*. Caracas, Editorial Planeta Venezolana. *Nouvelle*.
- 1995: *El Combate*. Caracas, Monte Ávila Editores. Cuentos. **EC**
- 1999: *El corazón ajeno*. México, Juan Pablos Editor. Ediciones Sin Nombre. 2º ed.: Caracas, Grijalbo. Cuentos. **ECA**
- 2000: *Lección de física* Trilce Ediciones, México. Novela.
- 2004: *Mariana y los comanches*. Barcelona. Candaya. Novela
- 2006: *Confesiones de un perro muerto*. Caracas, Random House Mondadori. Novela.
- 2006: *Los mejores relatos. Visiones de Kachgar*. Caracas, bid & co. Antología.
- 2008: *Cuarenta cuentos*. Caracas, Monte Ávila Editores. Prólogo de Carlos Pacheco. Antología. En prensa.
- 2008: *Setenta Cuentos*. Barcelona Candaya. Prólogo de Carmen Ruiz Barrionuevo. Antología. En preparación.
- 2008: *Le Combat et autres nouvelles*. Prólogo de Carmen Ruiz Barrionuevo. Antología. Traducción realizada en la Universidad de Lyon, bajo la dirección de Philippe Dessommes Florez. Inédito.

Bibliografía indirecta:

- Cardona López, J. (2003): *Técnica y práctica de la nouvelle*. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Cortázar, J. (1964). *Final del juego*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Miranda, J. (1993). “El paraíso perdido”. Introducción a la antología *Cabeza de Cabra y otros relatos*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- Miranda, J. (1998). *El gesto de narrar*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- Liendo, E. (1994). *El cocodrilo rojo / Mascarada*. Caracas, Monte Ávila Editores. 1ª ed. 1985.
- Pacheco, C. y V., Rojo. (1993): “El minicuento: hacia la definición de un tipo discursivo”. *Tierra Nueva*. Caracas. III, 6. Julio: 29-39.
- Pacheco, C. y L., Barrera Linares (1997). *Del cuento y sus alrededores*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- Quintero, E. (1997). *Visiones de un narrador*. Maracaibo, Universidad del Zulia.
- Quintero, E. (1997). *De narrativa y narradores*, Maracaibo, Universidad del Zulia.
- Roa Bastos, A. (1983). “Nota del autor” *Hijo de hombre* (segunda versión). Asunción El Lector. La primera versión fue publicada por primera vez en 1960.

- Ruiz Barrionuevo, C. (2008): Los relatos de Ednodio Quintero: el edificio de la ficción. Prólogo para *Le Combat et autres nouvelles*. Una versión daptada se incluirá en *Setenta cuentos*. Barcelona Candaya. En preparación.
- Sandoval, C. (2006). “Arte de orfebrería”. Prólogo a *Los mejores relatos. Visiones de Kachgar*, de Ednodio Quintero. Caracas, bid & co: 5-14.
- Strauss, R. K. (2004): *El diablo en Venezuela*. Caracas, Fundación Bigott.

**TIEMPO Y MEMORIA. REPRESENTACIONES DE / DESDE LO
FEMENINO
EN UNA NOVELA DE ANA PIZARRO**

Rosmar Brito
(UPEL- Instituto Pedagógico de Maracay)
Rosmar014@cantv.net

Resumen

El artículo propone analizar cómo la perspectiva ofrecida por los estudios de género se convierte en una estrategia rigurosa y coherente para el acercamiento a las novelas de autoría femenina. Se selecciona esta opción porque permite apreciar el valor artístico-estético del discurso mientras provoca reflexiones acerca del devenir social. En este sentido, se ha seleccionado la novela *La luna, el viento, el año, el día* (1994), de la chilena Ana Pizarro, porque evidencia una compleja textualización del tiempo y la memoria como representación de las inquietudes e interrogantes subyacentes en el imaginario cultural. Para fundamentar teóricamente el estudio, se ha recurrido a los planteamientos de Ricoeur (1995), Kermode (1983), Rivas (2004) y Hintze (2007), entre otros. Se concluye que los procedimientos de construcción narrativa exhibidos por el texto dan cuenta de los vínculos entre lo femenino y la valoración de la memoria como instancia recuperadora y elaboradora de la temporalidad.

Palabras clave: estudios de género, tiempo, memoria.

Recepción: 03-07-2007
definitiva: 16-06-2008

Evaluación: 03-05-2008

Recepción de la versión

TIME AND MEMORY. REPRESENTATIONS OF/FROM THE FEMININE IN A NOVEL OF ANA PIZARRO

Abstract

The article proposes an analysis of how the perspective offered by gender studies becomes a rigorous and coherent strategy to approach novels of feminine authors. This option is chosen since it allows and appreciation of the artistic-aesthetic value of discourse, as it provokes reflection upon social issues. In this sense, the novel *La luna, el viento, el año, el día* (*The moon, the wind, the year, the day*) (1994), of the Chilean writer Ana Pizarro, has been selected because it evidences a complex textualization of time and memory as representation of concerns and questionings that underlie in the cultural imaginary. In order to theoretically support this study, an appeal has been made to statements by Ricoeur (1995), Kermode (1983), Rivas (2004) and Hintze (2007), among others. It is concluded that the procedures of narrative construction exhibited in the text account for the links between the feminine and the appraisal of memory as an instance that recuperates and elaborates temporality.

Key words: gender studies, time, memory.

TEMPS ET MÉMOIRE. REPRÉSENTATIONS DU – DEPUIS [LE] FÉMININ DANS UN ROMAN D'ANA PIZARRO

Résumé

Cet article propose d'analyser comment la perspective offerte par les études du genre devient une stratégie rigoureuse et cohérente pour l'approche des romans dont les auteurs sont des femmes. On sélectionne cette option étant donné qu'elle permet d'apprécier la valeur artistique – esthétique du discours et, en même temps, elle entraîne des réflexions à propos de l'avenir social. Dans ce sens, on a choisi le roman *La luna, el viento, el año, el día* (La lune, le vent,

l'année, le jour) (1994), de la Chilienne Ana Pizarro parce qu'il met en évidence une textualisation complexe du temps et de la mémoire tels que représentation des inquiétudes et des interrogations sous-jacentes dans l'imaginaire culturel. Comme soutien théorique à cette étude, on s'est servi des postulats de Ricoeur (1995), Kermode (1983), Rivas (2004) y Hintze (2007), entre autres. On en conclut que les procédés de construction narrative exposés dans le texte rendent compte des liens entre ce qui est féminin et l'évaluation de la mémoire comme instance récupératrice et élaboratrice de la temporalité.

Mots clés : Étude du genre, temps, mémoire.

TEMPO E MEMÓRIA – REPRESENTAÇÕES (A PARTIR) DO FEMININO NUM ROMANCE DE ANA PIZARRO

Resumo

O presente artigo propõe-se analisar a forma como a perspectiva oferecida pelos estudos de género se converte numa estratégia rigorosa e coerente para a aproximação aos romances de autoria feminina. Selecciona-se esta opção porque permite apreciar o valor artístico e estético do discurso e simultaneamente produz reflexões relativas ao devir social. Neste sentido, seleccionou-se o romance *La luna, el viento, el año, el día* (1994), da chilena Ana Pizarro, porque evidencia uma complexa textualização do tempo e da memória como representação das inquietações e questões subjacentes ao imaginário cultural. Para fundamentar o estudo do ponto de vista teórico aderimos às propostas de Ricoeur (1995), Kermode (1983), Rivas (2004) e Hintze (2007), entre outros. Conclui-se que os procedimentos de construção narrativa exibidos pelo texto dão conta dos vínculos entre o feminino e a valorização da memória como instância recuperadora e elaboradora da temporalidade.

Palavras-chave: estudos de género, tempo, memó

TEMPO E MEMORIA. RAPPRESENTAZIONI DEL / DAL FEMMINILE IN UN ROMANZO DI ANA PIZARRO

Riassunto

L'articolo propone di analizzare come la prospettiva offerta dagli studi del genere romanzesco diventa una strategia rigorosa e coerente per l'avvicinamento ai romanzi scritti dalle donne. Questa opzione è stata scelta perché permette di apprezzare il valore artistico - estetico del discorso, mentre induce riflessioni sul pervenire sociale. In questo senso, è stato scelto il romanzo *La luna, el año, el viento, el día* (1994), della scrittrice cilena Ana Pizarro, perché mette in evidenza una complessa testualizzazione del tempo e della memoria come rappresentazione delle inquietudini e delle domande inconsce nell'immaginario culturale. Per fondamentare teoricamente lo studio, si è ricorso alle impostazioni di Ricoeur (1995), Kermode (1983), Rivas (2004) e Hintze (2007). Si conclude affermando che le procedure di costruzione narrativa esibite dal testo possono offrire i vincoli tra quello che è femminile e la valutazione della memoria come l'istanza recuperatrice ed elaborativa della temporalità.

Parole chiavi: Studi del genere romanzesco. Tempo. Memoria.

TIEMPO Y MEMORIA. REPRESENTACIONES DE / DESDE LO FEMENINO EN UNA NOVELA DE ANA PIZARRO

Rosmar Brito

Un relato nos va doliendo en el exilio de los personajes, representado aquí por los vaivenes de la política azarosa, la marca del propio destierro del narrador, exilio total producido por el dictador más implacable de los conocidos, que nos fuerza a relatar lo que parece un mundo sucedido, pero es siempre narración futura, sólo una palabra intentando alcanzar algo inasible.

Ana Teresa Torres: *El exilio del tiempo*.

Estudios de género: El género en estudio

Desde finales de la década de los ochenta del siglo XX, la narrativa literaria de autoría femenina comenzó a despertar el interés de la crítica en el continente y, por supuesto, en nuestro país. Las motivaciones alegadas en los trabajos son de variada índole: la necesidad de dar cuenta de la afloración de voces emergentes pertenecientes a mujeres, la curiosidad por un *corpus* considerado “nuevo” (así como el paulatino descubrimiento de que lo realmente nuevo era la atención que por fin se le dedicaba) y el interés por determinar si esta escritura tiene rasgos propios que la diferencien de los textos escritos por hombres, entre otros aspectos considerados pertinentes.

En este sentido, han aparecido numerosos estudios tanto individuales como colectivos que hacen de la escritura de mujeres el eje de su reflexión. Entre los primeros se destacan los de Russotto (1993, 2006), Rivas (2004 a,b) y Suárez (2005). Entre los segundos, cabe mencionar los méritos de coordinación y/o

compilación y presentación de Dimo e Hidalgo de Jesús (1996), Fe (1999) y Pantin y Torres (2003); sólo por citar algunos puesto que las referencias críticas son mucho más extensas. Aun así, se observa la variedad de matices que incluye la interdisciplinariedad para abordar el fenómeno en cuestión, igualmente, la rigurosidad teórica asumida para asociar la problemática sociocultural con su representación discursiva.

En el actual momento, las proposiciones más coherentes invitan a una re-lectura deslastrada de convenciones y prejuicios, tanto de los receptores comunes como los atribuidos a una crítica tradicional, que en su percepción lineal del asunto, marginaron la producción sin valorar las situaciones y condiciones sociohistóricas de su surgimiento, los rasgos artísticos exhibidos y los aportes estéticos realizados. En definitiva, se ignoró la necesidad de incorporar a las autoras en el estudio del panorama cultural para tener una visión más amplia del mismo. No obstante, ya puede hablarse de una conciencia crítica que aborda desde perspectivas más sensatas los aspectos antes mencionados.

En consecuencia, lo que se conoce como *estudios de género* se constituye en una vía de investigación, análisis e interpretación del devenir de la mujer en la sociedad que, en el ámbito literario, permite valorar su tránsito de objeto representado a sujeto representador. Así, la escritura se aprecia como una proposición que, si bien es cierto, tradicionalmente fue asociada a un número restringido de temas sin mayor valor que el confesional, en estos tiempos se devela como *corpus* que explora una amplia diversidad de tópicos vinculados a una creciente conciencia del propio ser y sus relaciones con el entorno, lo cual pasa por una evaluación de los condicionamientos e interdicciones a que se ha visto sometida

la mujer en distintas épocas. La consecuencia es la construcción de un discurso rico en matices y procedimientos que resuelve de forma plural preocupaciones e inquietudes comunes.

En este orden de ideas, el presente trabajo pretende estudiar uno de los ejes articuladores asumido como constante en las novelas de autoría femenina: la relación entre el tiempo y la memoria. Al respecto, Ciplijauskaitė (1994) expone:

La nueva novela intenta llamar la atención hacia aspectos antes descuidados: En la búsqueda de identidad se descartan lo apolíneo, el logocentrismo, el procedimiento ordenado, prefiriendo la asociación libre de inspiración dionisiaca. Con esto se introduce una diferente percepción del tiempo; en vez de una exposición lineal, dentro de cánones racionalmente establecidos, se va hacia la sugerencia casi poética o mística y la repetición cíclica (p. 17).

Esta “nueva novela” se entendería como la manifestación del acto de escribir que opera desde la indagación acerca del ser mujer y la construcción social de lo femenino. Entran en juego entonces las tensiones acerca del imaginario tradicional -de elaboraciones claramente patriarcales- y los modos discursivos con que se van rastreando los modos de ser / estar en sí y en sociedad. Obviamente en este proceso, al pasar por el tamiz de la narradora, se ven revisados, desplazados, cuestionados y subvertidos los diversos aspectos sustentadores del orden y causantes de la serie de condicionamientos impuestos a través del tiempo para lograr la sujeción de la mujer. En consecuencia, los universos ficcionales propuestos dan cuenta de estrategias y procedimientos cuyo funcionamiento atiende a percepciones propias y no impuestas.

Es así como en una rica e incluso densa combinación de elementos discursivos, hallamos obras en las que se juega, experimenta, propone y concreta una disposición particular que afecta no sólo a la subjetividad que se construye, sino a sus posibilidades (intentos, fracasos, opciones) de inserción en los ámbitos familiares, sociales, políticos e históricos. Como resultado, aparecen novelas que, definitivamente, escapan a las categorías tradicionales para mostrarse como espacios cada vez más complejos desde el punto de vista de las búsquedas escriturales y los imaginarios que ficcionan. Nuestra intención es, entonces, enfatizar cómo, sin descuidar posibles relaciones, la textualización del tiempo y la memoria se convierte en una estrategia que potencia el valor artístico-estético del discurso en la medida en que también provoca reflexiones acerca del devenir social.

Con base en los fundamentos precedentes, se ha escogido la novela *La luna, el viento, el año, el día* (1994), de la chilena Ana Pizarro. En ella, además de otros valores que serán analizados, se halla lo que Saona (2004) denomina familia transgeneracional para referirse a aquellas novelas en las que: “la historia nacional no puede separarse de la historia familiar” (p. 20). Efectivamente, se puede valorar la existencia de universos ficcionales que se construyen desde una memoria que recuerda y fabula, en el decir de Rivas (2004 c), intrahistorias femeninas y sagas familiares, las cuales invitan a revisar los nexos relacionantes entre la historia, el tiempo y la memoria.

Los espacios discursivos concebidos desde esta perspectiva no fijan una imagen fría y pétrea del acontecer político como escenario público restringido a unos pocos... hombres. Antes bien, nos sumergimos en mundos elaboradores de una historia sentida, internalizada, dinámica, que redimensiona definitivamente las

esferas de lo público y lo privado como lugares que se afectan mutuamente. Desde la saga familiar, desde la recuperación de su memoria, se generará el diálogo entre espacios y concepciones conducentes a la exploración de un nuevo imaginario cuyo anclaje se fundamenta en una redimensión de lo establecido o instituido por los discursos oficiales. Se plantea una ruptura de esquemas dicotómicos portadora de nuevos significados de lo histórico. Según Rivas (2004 a):

Quando [la] conciencia histórica se hace presente en un texto que rescribe la historia de personajes anónimos y de sus vidas privadas torcidas por la historia colectiva, cuando se hace presente la historia *desde abajo o microstoria*, nos encontramos en la presencia de un sub-tipo de novela histórica: la novela intrahistórica. (p. 61).

Las narraciones expresarán, desde la subalternidad, un cuestionamiento a la versión oficial de la historia en la medida en que vindican una afectividad en relación con los sucesos contados, lo que conduce a una subversión del orden instituido y esto ocurre, precisamente, desde el ámbito familiar. Desde aquí se mira, se aprecia, se comenta y critica lo individual y lo colectivo, lo interno y lo externo, lo privado y lo público, lo íntimo y lo social. Y en sus acercamientos y roces se va desdibujando, paulatinamente, la línea divisoria entre uno y otro para procurar la integración.

Conviene considerar que la historia (como discurso) es, en esencia, el registro de sucesos enmarcados por un tiempo y un espacio. La concepción tradicional del discurso historiográfico (objetivo, unívoco, excluyente, verdadero) entró en crisis para dar paso a una percepción subjetiva, plural, incluyente y verosímil que, aun cuando no definitiva, permite construir nociones más

acordes con los paradigmas culturales en la actualidad. En este orden de ideas, se problematiza la inserción del sujeto en determinadas coordenadas espacio-temporales, por cuanto más que la representación de los hechos resulta relevante cómo éstos afectan la construcción de la(s) identidad(es) dependientes, en gran medida, de la comprensión de la realidad.

Ahora bien, lo que se ha entendido por realidad también ha cambiado. Según Bustillo (1998) ésta tendría un carácter discursivo según el cual lo real dependería de qué y cómo se nombre. Subyacería en esta percepción, a nuestro entender, una de las principales motivaciones para reescribir el discurso historiográfico con lo que se generarían modos alternativos de comprensión y aprehensión de las maneras de ser y estar en el tiempo. El efecto es una conciencia aguda que se interroga:

¿Es la historia esta masa informe en movimiento deslizándose, bifurcándose, reencontrándose, descubriendo y redescubriéndolo todo? Historia de uno e historia de todos en la que te sumerges y en donde puedes encontrar tu sentido, el sentido del recuerdo, de los actos, de los silencios, de tu violencia y de la de este espacio en donde tú no eres más que una expresión, un algo, un detalle, un brote ínfimo que vive una fuerza mayor. La fuerza de una sociedad dislocada desde los inicios y sin embargo una. Múltiple, una (Pizarro, pp. 175,176).

Obviamente, la reflexión deviene ejercicio escritural. Es el texto que aflora como producto de los vacíos y las inconsistencias halladas en el intento de construir la propia subjetividad en relación con lo “dado” por la sociedad, pero que no puede ser pasivamente asumido. Todo necesita ser revisado para poder ser comprendido, para que pueda tener un sentido. Por tal razón, no es fortuito que

en la novela objeto de estudio se halle, privilegiada, la voz narrativa femenina que se anuncia o declara como escritora y se constituye en recuperadora de un ámbito existencial propio articulado con la historia familiar a partir de la cual se-re-inserta en el contexto del país y del continente, sin embargo, este acto lo realiza colocando en tensión el conjunto de saberes instituidos.

Vivencia del tiempo y representación de la memoria. Dimensiones discursivas

Uno de los saberes, con frecuencia revisado y ficcionalizado, es la temporalidad. El logocentrismo moderno estableció parámetros de linealidad progresiva, extensión uniforme y objetividad, lo cual estaría emparentado con lo que Ricoeur (1995) denomina el carácter datable y público del tiempo, apreciable dentro del relato a partir del uso de adverbios, lo cual lo lleva a afirmar que el mundo de toda obra narrativa es siempre temporal. Ahora bien, para él: “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (p. 113).

También distingue Ricoeur entre la dimensión cronológica y no cronológica de la trama. La primera tendría un sentido episódico y la segunda uno configurante. A nuestro modo de ver, se llama la atención sobre lo que sucede (el acontecimiento) y lo que lo estructura (el ser), quien le atribuye un significado, un valor; por lo que ambos terminan siendo indisociables. La necesidad de crear, organizar y comunicar una narración da cuenta del impacto humano sobre el entorno y cómo el individuo comprende e internaliza lo que sucede de una manera particular cuando le asigna un orden en el discurso.

Sostiene Kermode (1983): “lo que se concibió como simplemente sucesivo se carga de pasado y de futuro: lo que era *chronos* se vuelve *kairos*” (p. 52). Se sugiere que, para la trama, más allá de la sucesión cuenta la percepción. *Kairos* está asociado con el momento de crisis más que con su transcurso. Es subjetivo y particular, de donde proviene la intensidad que la voz narrativa comparte con el lector. Es un aspecto fundamental que coadyuva a fundar la idea de que lo exterior existe desde el conocimiento y la experiencia del ser, que son los contactos y las apropiaciones los que determinan la existencia de una cierta realidad, o mejor, realidades. La trascendencia de esta proposición dentro de la obra se evidencia en el siguiente planteamiento de Bajtín (2001), acerca del cronotopo:

El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo (p. 63).

Tiempo y espacio vinculados ocasionarían (por lo menos así se percibe en la novela de Pizarro) una suerte de espacialización del tiempo y una temporalización del espacio ocasionada por la intensidad con que se ha vivido y luego pensado y recordado cada experiencia actualizada por la memoria. Es la vía por la cual aflora la relación entre la topografía y la etopeya (Marchese y Forradellas, 2000). Ambas descripciones, de los espacios y los caracteres, se irán haciendo con base en fragmentos, en un permanente vaivén entre los recuerdos e invenciones de / desde la protagonista. Hintze (2007) afirma: “Poder recordar y rememorar algo del propio pasado

es lo que sostiene la identidad” (p. 215). La escritura representaría el lugar de encuentro del ser consigo mismo. Saber, pero sobre todo saberse, se constituye en un proceso de liberación:

La recuperación de la memoria se combina, a su vez, con la posibilidad de explorar, a través de la capacidad de la escritura, un territorio que se relaciona con espacios geográficos, de recorrido personal, pero también con espacios percibidos a través de un análisis consciente donde se imbrican cuestiones ideológicas, políticas, culturales y lingüísticas. El desplazamiento, la distancia geográfica y la distancia interior (el olvido y la búsqueda del recuerdo) se entrelazan con la problemática del exilio... (Hintze, 2007, p. 216).

La novela se muestra como complejo entramado discursivo en la medida en que textualiza las relaciones entre las acepciones temporales (en los términos de los críticos referidos), el espacio y la memoria como representación de ambos. De hecho, Carrillo Pimentel (2007) asegura que:

...la memoria, lejos de acumular recuerdos u objetos del pasado, es una forma de experimentar el tiempo, así como una posibilidad de darle al mismo un lugar, el del pasado, y un sentido, el de la recuperación o el de la negativa al olvido (p. 147).

En este punto, se debe hacer énfasis en que resulta una constante en las novelas de autoría femenina con tendencia a escribir de y desde la memoria, la asunción de una dimensión intrahistórica (Rivas, 2004 a) como alternativa de expresión frente a los discursos instituidos (legitimados y legitimantes, en palabras de

Foucault, 1973), así como portadora de valores simbólicos con los que se redimensionan las percepciones tradicionales de la cultura. Ya se ha visto como el tiempo: su concepción, representaciones y articulaciones con otros constructos resulta fundamental para arribar a interpretaciones coherentes.

En la escritura de mujeres, las fragmentaciones, las rupturas y las proposiciones cíclicas no se limitan a una mera experimentación formal, sino que se hallan íntimamente asociadas a un modo distinto de comprender y asimilar el mundo y, por ende, de recrearlo. Es susceptible hallar voces narrativas que se movilizan en, desde y hacia sus recuerdos (los que hacen suyos mientras conocen las perspectivas de los otros y las conjugan con las propias) con la intención de insertar efectivamente la historia personal en la de la familia y la sociedad. Se puede decir que las mujeres narradoras muestran una predilección por construir ya no la Historia, sino historias plurales, relativas, afectadas por el impacto o la huella dejada en el ser humano. Se refleja así lo que afirma Rivas (2004), cuando destaca que las mujeres fabulan la Historia (en mayúsculas por la apelación a su sentido moderno) desde los anónimos; en cambio, los hombres tienden a la ficcionalización de los héroes o personajes públicos.

Con lo anterior, asistimos a un tránsito que va de lo objetivo a lo subjetivo, de lo homogéneo a lo heterogéneo, de lo único a lo múltiple y diverso, de lo excluyente a lo inclusivo. Es una tendencia que descubre las inquietudes de un recorrido que se traza para apre(he)nder-se. La posibilidad de este periplo textual se resuelve en la expresión de una particular manifestación del tiempo en que más que la extensión cuenta la intensidad, el modo en que es vivido. Lo confirma Ciplijauskaitė (1994), cuando cita a Ann Belford Ulanov, quien:

...sugiere que la percepción del tiempo es siempre cualitativa en la mujer y cuantitativa en el hombre. Según ella, cuando se trata de la mujer no se debería hablar de *chronos*, sino de *kairos*. El tiempo femenino es siempre personal, lo cual influye su percepción global del mundo y de la vida que suele producirse como una iluminación repentina frente a la exposición masculina, que se destaca por racional, progresiva y lógica (p. 39).

De esta manera, se descarta la linealidad uniforme, simétrica y la cronología pasa a ser más bien un *tempo*, un ritmo de peculiares tonos acordes con la expresión de la conciencia que se-busca y en la cual se regodea la narración para dar cuenta del juego de apropiaciones e interpretaciones que vinculan la formación de “sí misma” con el conocimiento que se va adquiriendo del entorno (la voz de la obra objeto de estudio admitirá: “Imposible expresar en linealidad acontecimientos que se van develando poco a poco en su contradicción” (Pizarro, 1994, p. 87). También se percibe cómo se solaza en visiones que se vuelcan de manera permanente al pasado, lo evocan y convocan con una insistencia que pone en tensión las tradiciones y los órdenes, así como el sentido que guardan con el presente para aventurar miradas prospectivas.

Este vaivén armoniza perfectamente con los “movimientos” del relato, porque progresivamente la música escuchada la protagonista se va fundiendo con el ritmo de lo contado, con la intensidad con la que se vuelve sobre lo que no ha sido dejado atrás, sino que habita dentro de la mujer que regresa a su tierra, pero sobre todo, a sí misma:

Todo el movimiento que parece penetrarte a través de la piel y ya supera la música como instancia auditiva te hace

pensar en el curioso carácter de esta cultura de vocación pendular que ha buscado las formas múltiples en que se transforma un legado para encontrar una voz (p. 110).

...Se hace savia en los timbales que levantan la vida en apoteósica existencia, al golpe que corta y que prolonga al infinito aquello que, con justeza, Stravinsky llamó *Danza de la tierra* (p. 173).

Es una narración en clave femenina (una especie de *kairos* rítmico) nutrido por unos insumos que podrían pasar desapercibidos para otros, pero en este texto son develadores de los intersticios dejados por el discurso oficial y del hallazgo que representa poner a dialogar los diferentes aspectos que hablan de una existencia ávida de comunicarse con otras. Esto es lo que se explicará a continuación.

La Luna, el Viento, el Año, el Día o Cómo Rescatar la Memoria del Silencio

Que todo sea memoria, nada olvido.
Elementos de una cosmogonía que
abre los espacios a la fundación. A
nuestra perpetua fundación. A esta
identidad que es siempre su reiniciada
búsqueda. Realidad empírica en
proceso de reflexión. Memoria del
presente.

Ana Pizarro: *La luna, el viento, el año, el día.*

Torres (2001) al referirse a una de sus obras afirma: “más que una recuperación de memorias es una reflexión sobre la memoria misma” para luego señalar: “La recuperación no devuelve al objeto perdido sino al sujeto de la pérdida” (p. 20). Estas palabras podrían

apuntar muy bien a lo que encontramos en la novela de Ana Pizarro. Estamos ante un texto que en un primer momento hace pensar en el tiempo que transcurre durante el viaje en avión que conduce a la narradora-personaje de vuelta a su país natal luego de veinte años de exilio.

Mas, el destino de la narración no es centrarse en la travesía física sino en la que deviene producto de la evocación y el recuerdo, los cuales adquieren un sentido pleno con el relato mismo, afirmación del sentido humano que entrañan los acontecimientos: éstos importan, son, por y para alguien (una persona, un colectivo, sobre todo una persona en un colectivo). Como se ha establecido en el aparte anterior, todo depende de la valoración que se formule de los hechos, no de éstos en sí mismos, puesto que se elude o se supera la impersonalidad). La literatura escrita por mujeres muestra la sensibilidad hacia esta personalización o interiorización del devenir.

Cixous, citada por Ciplijauskaité (1994), propone que la escritura femenina es: “una puerta en mi interior, la entrada, la salida, la morada de la otra que soy y no soy, que no sé como ser, pero que siento atravesarme, que me da vida, me desgaja, me inquieta, me modifica” (p. 29). Así, cuando la nave finalmente toque tierra no será el final de la historia sino su comienzo: la narración habrá concluido en la escritura pero no en la lectura y las subsecuentes interpretaciones de los lectores, las cuales se intensifican debido al vértigo experimentado, porque el término del viaje está asociado con la aglutinación afectiva de las épocas, momentos y situaciones que se han ido relatando desde el principio de la novela. Después de todo, como esta misma sugiere: “La historia, finalmente no es una” (p. 66). E ingresamos en un discurso alternativo al de la historia oficial.

El propio título ya insinúa una percepción distinta en la medida en que utiliza, de acuerdo con el epígrafe de la novela, un fragmento del Chilam Balam de Chuyamel. *La luna, el viento, el año, el día* asocia espacio (luna, viento) y tiempo (año, día), lo cual hace presente, desde el inicio, el cronotopo bajtiniano. El regreso al lugar de origen está narrado desde la disposición de unos tiempos verbales tendentes a actualizar lo ya vivido y lo que será posible en un presente condicionado por la búsqueda de sí misma:

Habrás partido desgarrada camino al aeropuerto. Ahora sabes que pasarán muchos años -casi veinte-, entonces mirarás sólo lo inmediato, con perplejidad. Ignorarás aún todas las dimensiones del momento porque te ha envuelto la naturalidad con que se viven los acontecimientos más decisivos, la falta de perspectiva histórica o de sentido heroico de las opciones fundamentales, que se integran al curso de los acontecimientos con la normalidad de lo cotidiano (p. 16).

La existencia de la protagonista está cruzada por una identidad, cuya construcción no se limita a la historia personal, antes bien, trasciende la temporalidad vital para apropiarse de la historia remontada a los valores de las culturas originarias para emparentarlos con las situaciones políticas experimentadas por nuestro personaje.

En concordancia, poco a poco se aprecia cómo la memoria se remonta a la vida pasada de nuestro personaje anónimo (la peculiar textualización de la voz narrativa contribuye a ocultar su nombre, quizás por el interés de enfatizar que se trata de una vida subalterna, común y lo vital que resulta para ella su contacto con los otros) hasta llegar a la infancia y aún mucho más atrás

hasta trazar vínculos con los orígenes del continente, para lo que resultará reconstruido y poetizado el saber de los ancestros, los indígenas, así como su contacto con los conquistadores, lo cual irá moldeando el carácter y el devenir de nuestras sociedades, además de dejar su impronta en la persona que se va haciendo consciente de ello. En consecuencia, leemos ideas como: “Los años te alejan de los sucesos y sin embargo es tu presente, tu tiempo plural y segmentado” (p. 159) y:

La duración del tiempo tendrá entonces la dimensión del retorno y entrarás allí al espacio mayor adonde perteneces. Al espacio sin tiempo de ti misma. Al tiempo nuevo que se instauro. Al lugar de los tiempos simultáneos que hacen tu espacio (p. 181).

Emerge entonces una dinámica narrativa que oscila entre el interior del personaje y todo aquello que se capta del ámbito cultural indicado por la percepción del espacio y el tiempo, así como la complejidad atribuida por la conciencia que gesta un tipo de conocimiento en el que es imposible la disociación o la exclusión; antes bien, para comprender es indispensable integrar lo cognitivo con lo emocional, sólo así podrá entenderse la experiencia del desarraigo. Este tema fluye pendularmente desde la ansiedad por el regreso y las ganas de volver, los temores ante lo desconocido, la formación intelectual alcanzada, la creciente convicción política, el desasosiego por las pérdidas y las esperanzas que apuntan a construir una identidad... Todas aristas de una existencia en que el amor va más allá del sentido erótico, tradicionalmente atribuido a las narraciones escritas por mujeres, para convertirse en pasión por un ideal, por la inserción en una geografía y una historia que el acto de contar va volviendo propias.

En concordancia con estas ideas, se torna relevante la disposición de la voz narrativa. Inicialmente, se piensa en una escisión de la subjetividad que se traduce en un “yo” que se dirige a un “tú”. No obstante, más allá de un desdoblamiento marcado en el discurso por el uso reiterado del pronombre, creemos que se trata de una forma que permite trascender la narración monológica. Esta afirmación nos conduce a dos consideraciones. Una, la propuesta por Tacca (1978), en relación con la visión estereoscópica y la otra, de Bajtín (2000), acerca de los alcances de la polifonía, presentes aquí por la concentración de voces en la instancia evocadora-actualizadora de nuestra viajera...más que en el espacio, en el tiempo. Señala Tacca:

De esa visión plural o *prismática* [...] nace un nuevo modo de conocimiento novelesco, suma de conocimientos parciales -rara vez coincidentes, a menudo disidentes y hasta contradictorios- de gran riqueza e interés para una comprensión más honda del drama [...] otra forma de omnisciencia, o de *cuasi* omnisciencia, que consiste en saberlo todo, ya no desde un punto de vista superior e inhumano al modo del narrador omnisciente, sino acumulando la información que sobre un personaje (o episodio) tienen los restantes (ob. cit., p. 96).

En este punto es necesario hacer una aclaratoria. Tal como lo propone Tacca, podría percibirse esta modalidad desde un juego de voces narrativas, esto es, desde la utilización de diversas fuentes que convergen en el escenario textual. No obstante, no tiene porqué ser así. Y es éste uno de los valores que encontramos en *La luna...* Veamos la siguiente aseveración de Bajtín (2000):

¿Qué provecho tengo del otro que se fusione conmigo? Él sólo vería y sabría aquello que yo veo y sé, así que sólo repetiría mi irremediable [...] vida; es mejor que se quede fuera de mí, porque desde su posición externa puede ver y saber aquello que yo, desde mi lugar no veo, no sé, y así él puede enriquecer considerablemente el acontecimiento de mi vida (p. 100).

Se pretende demostrar que en el nivel de la enunciación más que una separación se suscita en realidad una simbiosis. Por una parte, la escisión o desdoblamiento mostraría, en primera instancia, una(s) conciencia(s) dialogante(s) como expresión de la búsqueda de saber y saberse. Luego, es una estrategia que pretende hundir sus raíces en el interior de sí, mas sólo puede lograrse con esta apelación de un “yo” a un “tú” que nos hace pensar en la noción de monodílogo (tal y como la plantea Pacheco, 1992). Vale decir que revela también una suerte de complicidad que refuerza el tono femenino de la narración. Además, en la medida en que el relato avanza, nos hundimos en una red interior que termina por acoger y recoger las voces “de afuera” para poblar la existencia de nuestra viajera y la convierten en una especie de eco de *nos-otros*, por lo que podemos leer: “¿Qué escuchas entre el ruido sordo de los motores? ¿Quién habla ahora en la memoria?” (p. 163). Con este guiño al receptor podríamos sostener que, sustentándonos en Tacca (1978): “el lector se concentra no en la escena misma, sino en los modos de verla” (p. 98). Se hace partícipe del sentir de la protagonista, de sus expectativas, de la intensidad con que experimenta cada detalle del relato.

Y estos modos llaman la atención sobre el espejeo que se entabla entre las facetas del personaje en sí mismo, sus tiempos y ritmos internos, así como su relación con las otras mujeres de

la familia: la abuela Luisa, Pepa, Agustina y Hortensia; que se exhibe como prueba de la existencia de múltiples rostros, lo que contradice abiertamente la noción del “eterno femenino” al resaltar las diferencias entre ellas, pero también cómo se producen los complementos, cómo se aceptan los contrastes, cómo enriquece lo plural. De vuelta al doble movimiento que pone en contacto al interior con el exterior, se puede referir a Ciplijauskaitė (1994):

El desdoblamiento y el punto de vista crítico por una parte y la intuición incontrolada por otra permiten acercarse al “yo” más profundo cuya presentación consiste a menudo en un examen pormenorizado, con muchas ramificaciones, flash backs, detalles al parecer incoherentes más bien que en una narración tradicional” (p. 24).

Es la incorporación de estos detalles, aparentemente intrascendentes, lo que, a nuestro juicio, constituye una de las principales fortalezas de la novela, puesto que muestra la mirada minuciosa que se detiene en lo comúnmente imperceptible para rescatar y resituar momentos, situaciones e impresiones y marcar un *tempo* de acordes que varían según la fuerza con que llega el recuerdo en cada caso. A partir de aquí, se puede hablar de una asunción distinta de lo histórico. De hecho, el que la novela se construya desde la conciencia de una mujer, suramericana, sin nombre, en el exilio y por lo que se sugiere, sin hijos, representa la “puesta en escena” de la subalternidad que intenta mirar, analizar y comprender de forma diferente, más amplia, los procesos de conformación de significados que afectan tanto a los individuos como a los grupos sociales.

Lo anterior hace ostensible el espejeo que se produce también entre épocas distintas que son, al mismo tiempo, una, según la propuesta de la obra. En un juego libre pero en extremo coherente, momentos distintos de la historia del continente parecen ponerse uno frente a otro, se miran y se re-producen en la actualización de situaciones análogas. Así, el despertar de la conciencia personal se emparentará con el descubrimiento del devenir de la cultura. Los actos de sometimiento político-social sobrevendrán de los conquistadores externos e internos para oprimir y mantener en sujeción a los pobladores nativos de ayer y de hoy (los antiguos aborígenes, los actuales mapuches); los intentos por conformar una sociedad nueva mostrarán las experiencias de los religiosos en el Uruguay colonial y, en la actualidad, un gobierno emergente que se percibe interesado en el pueblo y en el bienestar de la clase trabajadora. La narradora se hace portavoz de los marginados de siempre para develar las constantes vejaciones ocurridas a lo largo del tiempo y hacerse solidaria con su situación.

En este sentido, puede leerse: “La memoria se estremece en la pluralidad de los impulsos, vacila, se proyecta en planos múltiples, en secuencias que retroceden a las zonas inéditas, a las siempre evitadas instancias del dolor, se escabulle y vuelve. Habrás partido destrozada entonces” (pp.: 15-16). Afirmaciones como ésta se repiten a todo lo largo de la novela. En ellas subyace la poética que la impulsa. Una óptica metahistórica, nos atreveríamos a decir que también metaficcional, se promueve e impone en el relato. La primera deviene del cuestionamiento implícito y explícito a la historiografía oficial:

Te sigues preguntando el porqué de esta imagen fantasiosamente negativa. Sería necesaria seguramente

para los que escribían. Lo cierto es que pareciera que este espacio de la utopía se fue construyendo también como un gran espacio de la justificación. Seres diferentes y monstruosos. A partir de allí se puede explicar también la violencia, se puede ir observando a qué responde todo esto como construcción de la ideología que es el punto de partida de este mundo otro. Tal vez desde allí se pueda ir buscando una explicación (p. 28).

Existe al comienzo de la cita una evaluación del documento oficial y el reconocimiento de que el discurso siempre favorece los intereses del poder. Desde allí se comienza a gestar la inquietud por comprender ese pasado que marcó un modo de ser y una constante histórica: la violencia que no ha dejado de suscitarse y que ha obligado el exilio. Pero la letra, la palabra escrita y más que aquella, ésta que se grafica como ejercicio de la indagación, el estudio y el deseo de una interpretación distinta se convierte en una alternativa para el saber. Por consiguiente, la revisión de la historiografía tradicional formulada desde la intrahistoria impregnará el texto:

...estos momentos adquirirán otras dimensiones en la memoria y muchas veces tratarás de recuperarlos mientras sus bordes se difuminan [...] Será a veces una fotografía, un gesto, una cara, un tono de voz, un paisaje, una herramienta de jardín, y se desplegarán allí voluptuosos, nítidos, plétóricos en su simplicidad (pp. 39-40).

Se puede apreciar como la evocación puede ser desencadenada por elementos no sólo disímiles sino en apariencia irrelevantes. De este modo, lo que cuenta es la importancia otorgada a los objetos, ya que no la poseen *per se*. Se representa

además la estructura desde los fragmentos, desde saberes que se van amalgamando y hallando nexos según la subjetividad que se manifiesta, lo cual es posible, precisamente, porque no existe el apego pasivo al canon instituido. Distanciarse de él traerá consigo la proposición de nuevos modelos de familia y de sociedad.

Ejemplo de ello son los personajes masculinos. Si bien es cierto la figura paterna aparece desdibujada, Daniel ofrece matices novedosos en su tratamiento. Será él el reiterado estímulo que en muchas ocasiones conduzca al pasado, así como el impulso decisivo para el regreso al país natal. Ahora bien, lo relacionado con este personaje aporta una mirada deslastrada de prejuicios y convenciones acerca de los modos de relación entre lo femenino y lo masculino. Es él la representación del ideal, en torno a su figura se agrupan la armonía y cualidades requeridas para el diálogo y la comunicación, pero es también (nuevamente en un juego de asociaciones) representación de un tipo de líder que convoca, conjuga y condensa los arquetipos revolucionarios del continente para, de esta forma, insistir en los anacronismos entendidos en sentido positivo como convergencia en una determinada coordenada -espacio textual- de alusiones que pertenecen a tiempos diferentes fuera de este escenario. Vía a la cual se debe una paridad en las alianzas que el relato ofrece: diálogo de géneros que hurgan para encontrar en el ámbito ficcional una alternativa de lo que el imaginario social aún no ha resuelto. Mas, en el intento de abrir caminos para este tránsito teórico-crítico, Zavala (1993) sostiene:

...las *teorías feministas* han ayudado decididamente a desmitificar y desenmascarar los usos ideológicos de los análisis tradicionales (...) se trata de recobrar la palabra no dicha o la palabra enmudecida, o la palabra bifocal, y

de restablecer el texto invisible que recorre el intersticio de las líneas en la mudez murmurante de la página (p. 29).

Creemos que un gran mérito de la novela consiste en mostrar más allá de las incongruencias de un orden patriarcal, los lugares comunes atribuidos a la literatura de mujeres: el desgarramiento producido por la vivencia erótica del amor que trueca en irreconciliable la diferencia con el otro. Sin embargo, la misma Zavala (1993) asevera: “El binarismo crea la exclusión o la marginación” (p. 32). En tal sentido, la fragilidad con que aparece la figura del padre no impide reconocer los méritos de los hombres y Daniel es muestra de ello. Más que juego de opuestos, masculino y femenino son modelos que se funden como complementos que se reconcilian e integran dentro del devenir social. Quizás es ésta la alternativa que supera la violencia instalada en nuestras sociedades. La opción que encuentra la novela es también un modo de conocer en el que insiste la voz narrativa en su afán de contarlo todo: “Acechar la realidad, rodearla, sorprenderla y aprehenderla. Sacar de la sombra los hechos agazapados ahí en la memoria. Asirlos, articularlos. La memoria viva, viva, única forma de que todo adquiriera sentido” (p. 177).

Se fusiona el deseo de que la “memoria viva” sea la fuente del registro, de lo duradero, con lo que pensamos es la poética de la novela, lo que atisbamos como metaficcional en la medida en que las consideraciones formuladas tienen que ver con el contenido, la forma y las intenciones de lo que se va leyendo, porque: “Escribir es una manera de tocar la verdad” (p. 174). Pero igualmente se convierte en un reconocimiento de que:

Lo tuyo son preguntas sin respuesta. No podrías formularlas aún porque son más el sentimiento vago de la urgencia de

la vida, de la vocación a la historia que ignora la dimensión del placer, de la grandeza del gesto cotidiano, del tiempo implacable que vuelve relativo lo absoluto... (p. 171).

De aquí la tensión que impregna toda la narración, la imposibilidad de no comprometerse con una historia que se descubre como nueva a partir de la dimensión afectiva que rescata desde y para el ámbito personal y doméstico los acontecimientos que no pueden ser ajenos para quien cuenta y para quien lee. Ambas instancias de producción y recepción de sentidos se abren hacia un tiempo otro, distinto, en el que: “No podrías decir si es la memoria de la imaginación o si es la memoria del mismo recuerdo” (p. 180).

Finalmente, puede señalarse que la propuesta de Pizarro es una reescritura de la historia que se construye con una dimensión intrahistórica para recuperar un ámbito que hace posible el *desexilio*. Desde la perspectiva de los estudios de género, que hace énfasis en la textualización de un personaje protagonista femenino, la configuración del sujeto mujer enmarcado por coordenadas espaciotemporales internalizadas en la búsqueda y comprensión de sí en situación, la expresión de la escisión en el desgarramiento del juego yo – tú de la voz narrativa; se apunta a la proposición de la memoria como instancia de evocación e invención que vindica la subjetividad de la vivencia del tiempo (kairos).

Referencias

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Bajtín, M. (2001). La palabra en la novela. *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*. (E. Sullà, ed.). Barcelona, España: Crítica.

- Bustillo, C. (1998). *La aventura metaficcional*. Valle de Sartenejas: Equinoccio.
- Carrillo Pimentel, M. (2007). Doña Inés contra el olvido: Entre el decir de la tradición y la memoria. *Género y memoria en América Latina*. Mendoza, Argentina: Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos. pp. 147 – 150.
- Ciplijauskaitė, B. (1994). *La novela femenina contemporánea (1970-1985). Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona: Anthropos.
- Dimo, E. e Hidalgo de Jesús, A. (Comp.) (1996). *Escritura y desafío. Narradoras venezolanas del siglo XX*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Fe, M. (Coord.). (1999). *Otramente: lectura y escritura feministas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Hintze, G. M. (2007). Identidad y memoria en Tununa Mercado. *Género y memoria en América Latina*. Mendoza, Argentina: Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos. pp. 211 – 220.
- Kermode, F. (1983). *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*. Barcelona, España: Gedisa.
- Marchese, A. y Forradellas, J. (2000). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona, España: Ariel.
- Pacheco, C. (1992). *La comarca oral*. Caracas: La Casa de Bello.

- Pantin, Y. y Torres, A. T. (2003). *El hilo de la voz. Antología crítica de escritoras venezolanas del siglo XX*. Caracas: Fundación Polar y Angria Ediciones.
- Pizarro, A. (1994). *La luna, el viento, el año, el día*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración* (Vol. I). México: Siglo XXI Edit.
- Rivas, L. M. (2004 a). *La novela intrahistórica. Tres miradas femeninas a la historia venezolana*. Mérida: El otro el mismo.
- Rivas, L. M. (2004 b). *Las mujeres toman la palabra. Antología de narradoras venezolanas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Rivas, L. M. (2004 c). *Intrahistorias femeninas y sagas familiares*. Programa de curso de maestría.
- Russotto, M. (1993). *Tópicos de retórica femenina*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Russotto, M. (2006). *La ansiedad autorial. Formación de la autoría femenina en América Latina: Los textos autobiográficos*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación de la UCV y Equinoccio.
- Saona, M. (2004). *Novelas familiares. Figuraciones de la nación en la novela latinoamericana contemporánea*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Edit.
- Suárez, M. L. (2005) *Criaturas que no pueden ser (Narradoras venezolanas en el postgomecismo)*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Tacca, O. (1978). *Las voces de la novela*. Madrid: Gredos.

Torres, A.T. (2001). La memoria móvil: Entre el odio y la nostalgia. *Estudios*, No. 18. Caracas. pp.: 13-20.

Zavala, I. (1993). Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico. *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. M. Díaz-Diocaretz e I. Zavala (Coords.). Barcelona-España: Anthropos.

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS EN LA AFASIA Y EN LA DEMENCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DEL USO DE LAS REPARACIONES CONVERSACIONALES

Beatriz Valles González
(UPEL-IPC)
brvallesq@gmail.com

RESUMEN

El uso de las reparaciones conversacionales (RC) en población especial ha sido investigado recientemente. Este término se refiere a los esfuerzos que tanto interlocutores sanos como pacientes utilizan para resolver problemas en la comprensión. Este estudio buscó analizar cómo las RC influyen en la construcción de la coherencia y cohesión de la conversación de personas con demencia tipo Alzheimer o con afasia de Broca. La metodología se sustentó en un análisis cualitativo de carácter documental con base al cual se realizó un análisis comparativo de algunos de los trabajos sobre RC elaborados con estas poblaciones. Los resultados muestran que los interlocutores sanos utilizan RC indirectas (en la demencia, ligadas con la coherencia, como por ejemplo parafrasear) y heteroreparaciones (en la afasia, relacionadas con lo cohesivo, dirigidas a completar frases). La persona con afasia usa auto-reparaciones, mientras que los hablantes con demencia utilizan menos RC de cualquier tipo.

Palabras clave: análisis discursivo, demencia tipo Alzheimer, afasia de Broca, reparaciones conversacionales.

COMMUNICATIVE EXCHANGES IN APHASIA AND DEMENTIA: A COMPARATIVE STUDY OF THE USE OF CONVERSATIONAL REPAIRS

Abstract

In order to achieve an effective communication the patient and his/her interlocutor use conversational repairs (from now on CR); this term refers to the efforts that both healthy interlocutor and patient use to correct and solve problems in the comprehension or hearing of a message. The objective of this research was to compare the use of CR by dementia or aphasia patients and their interlocutors in the context of a conversation, and to analyze how the use of CR (by both parties) has an influence in the construction of coherence and cohesion of the speech. In order to achieve the forenamed objective, a comparative qualitative study was designed. According with the results of this study, we can conclude that there is a difference in the intention of use of CR by both interlocutors; they use this process as an alternative to achieve an adequate cohesion and thus to achieve coherence.

Key words: discursive analysis, dementia, aphasia, conversational repairs.

ÉCHANGES COMMUNICATIFS DANS L'APHASIE ET DANS LA DÉMENCE : UNE ÉTUDE COMPARATIVE DE L'USAGE DES RÉPARATIONS CONVERSATIONNELLES

Résumé

L'usage des réparations conversationnelles (RC) chez la population spéciale a été récemment recherché. Ce terme fait référence aux stratégies mises en pratique tant par les interlocuteurs sains que par les patients pour résoudre des problèmes de compréhension. Cette étude a visé à analyser comment les RC influent sur la construction de la cohérence et la cohésion de la conversation

de personnes subissant la démence type Alzheimer ou l'aphasie de Broca. La méthodologie s'est appuyée sur une analyse qualitative de caractère documentaire permettant de faire une analyse comparative de quelques travaux sur RC réalisés avec ces populations. Les résultats montrent que les interlocuteurs sains utilisent des RC indirectes (par rapport à la démence, elles sont liées à la cohérence, comme par exemple paraphraser) et des hétéro-réparations (par rapport à l'aphasie, elles sont liées à la cohésion ayant comme but de compléter les phrases). La personne aphasique emploie des autoréparations tandis que les locuteurs atteints de démence emploient moins de RC de n'importe quel type.

Mots clés : analyses discursive, démence type Alzheimer, aphasie de Broca, réparations conversationnelles.

INTERCÂMBIOS COMUNICATIVOS NA AFASIA E NA DEMÊNCIA: UM ESTUDO COMPARATIVO DO USO DAS CORRECÇÕES CONVERSACIONAIS

Resumo

O uso de correcções conversacionais (CC) em populações especiais tem sido estudado recentemente. Este termo refere-se aos esforços que tanto interlocutores sãos como pacientes utilizam para resolver problemas de compreensão. Este estudo procurou analisar como as CC influem na construção da coerência e coesão da conversação de pessoas com demência de tipo Alzheimer ou com afasia de Broca. A metodologia apoiou-se numa análise qualitativa de carácter documental com base na qual se efectuou uma análise comparativa de alguns dos trabalhos sobre CC elaborados com estas populações. Os resultados mostram que os interlocutores sãos utilizam CC indirectas (na demência, ligadas com a coerência, como por exemplo parafrasear) e hetero-correcções (na afasia, relacionadas com a coesão, dirigidas a completar frases). A pessoa com afasia usa auto-correcções, enquanto que os falantes com demência utilizam menos CC de qualquer tipo.

Palavras-chave: análise discursiva, demência de tipo Alzheimer, afasia de Broca, correções conversacionais

INTERCAMBI COMUNICATIVI NELL'AFASIA E NELLA DEMENTIA: UNO STUDIO COMPARATIVO DELL'USO DELLE RIPARAZIONI CONVERSAZIONALI

Riassunto

L'uso delle riparazioni conversazionali (RC) in popolazioni speciali è stato motivo di ricerca recentemente. Questa parola si riferisce agli sforzi che sia interlocutori sani che pazienti utilizzano per risolvere problemi di comprensione. Questo studio ha cercato di analizzare il condizionamento della costruzione della coerenza e della coesione nella conversazione delle persone che hanno l'Alzheimer o la Afasia di Broca. La metodologia ha avuto le sue basi in un'analisi qualitativa documentale. Su quest'analisi si è realizzata un'altra, comparativa, con alcuni degli studi su RC, fatti con popolazioni simili. I risultati hanno evidenziato che gli interlocutori sani usano RC indirette (nella demenza, incrociate con la coerenza. Ad es. parafrasare) ed etero-riparazioni (nell'afasia incrociata con ciò che è coesivo, indirizzate a completare frasi). La persona che ha delle afasie usa auto-riparazioni, in tanto che gli interlocutori con demenza usano di meno RC di qualunque tipo.

Parole chiavi: Analisi discorsiva. Demenza tipo Alzheimer. Afasia di Broca. Riparazioni conversazionali.

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS EN LA AFASIA Y EN LA DEMENCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DEL USO DE LAS REPARACIONES CONVERSACIONALES

Beatriz Valles González

A Modo de Introducción

La conversación es un proceso colaborativo, donde los interlocutores participan activamente en la construcción cooperativa del texto (Schiffrin, 1997). En esta construcción activa los actores usan un variado set de estrategias, las cuales basadas en sus inferencias, les permiten chequear el sentido del texto y construir juntos esta forma lingüística, corrigiendo, parafraseando, expandiendo o completando proposiciones. Dentro de esta variedad de recursos discursivos utilizados por los hablantes en sus intercambios pueden encontrarse las reparaciones conversacionales (en adelante RC), término que se refiere a las estrategias empleadas por los interlocutores para compensar o resolver problemas en la comprensión o en la captación auditiva de un mensaje (Orange, Lubinski y Higginbotham, 1996).

Desde hace ya varias décadas, se ha venido utilizando el análisis del discurso como una vía para estudiar el lenguaje del paciente con demencia y con afasia. Algunos autores, (Hamilton, 1994; Sabat, 2001; Ripich y Terrell, 1988; Orange, Lubinski y Higginbotham, 1996, Brauner y Merel, 2006 y Valles, 2006), estudiaron el lenguaje del paciente con demencia desde una perspectiva discursiva, y analizaron la actividad del paciente y de su interlocutor, con base al uso de las RC.

Pietrosemoli (2007a, 2007 b) estudió el uso de las RC en pacientes con afasia. Los aportes de sus investigaciones señalan que en la conversación el paciente y su interlocutor utilizan diferentes

tipos de reparaciones de manera de poder construir la cohesión y la coherencia del texto conversacional. Desde esta perspectiva, el análisis de la actividad de ambos interlocutores muestra que la actividad lingüística debe ser analizada más allá de la forma, por lo que los profesionales encargados del diagnóstico y la atención de las personas con trastornos del lenguaje deben prestar especial atención a la producción o acción lingüística de todos los actores involucrados.

Los resultados de todos estos estudios reportan que el uso de las RC constituye un proceso que se manifiesta de forma compleja y puede servir como referencia para un mejor diagnóstico de los trastornos del lenguaje y para el análisis de la actividad lingüística en torno a la elaboración del discurso, tanto por parte de las personas que presentan un trastorno del lenguaje, como de sus interlocutores. De allí que actualmente se haga necesario analizar la conversación de la persona con demencia o con afasia desde una perspectiva discursiva, lo que permitirá profundizar el estudio de la actividad de ambos actores y además de tomar en cuenta cómo el trastorno lingüístico y las percepciones que del mismo tiene el interlocutor sano, pueden afectar las posibilidades de intercambio conversacional.

Entre la Afasia y la Demencia se puede establecer una serie de elementos comunes que podrían producir confusión y poner en riesgo un adecuado diagnóstico diferencial, especialmente cuando se evalúa a una persona con demencia en etapa inicial, pues ambos trastornos son adquiridos, pueden afectar a la población adulta y presentar características lingüísticas semejantes. Como por ejemplo, las dificultades en el manejo de recursos cohesivos (los cuales interfieren en la construcción exitosa de la conversación), los problemas para comprender determinadas estructuras gramaticales y la necesidad de mayor tiempo para elaborar las respuestas. Por

ello a las personas con demencia, se les asigna como un síntoma más la afasia, sin embargo se hace necesario estudiar cómo se manifiesta el trastorno de comprensión y/o de expresión del lenguaje en esta población y analizar, cómo se concreta la actividad de todos los actores involucrados en la elaboración del discurso, específicamente en la construcción de la conversación.

Por todo lo expuesto se considera necesario conocer las características de los trastornos del lenguaje de estos grupos, las diferencias en la dinámica de su conversación y específicamente en el uso de las RC en la interacción con interlocutores sanos. Esta información ayudará a optimizar la labor de los equipos diagnósticos en lo referente a la atención lingüística de estas poblaciones.

Marco Referencial

La actividad que permite la reflexión sobre el lenguaje y sus usos lleva a los hablantes al monitoreo y planeamiento de sus métodos de procesamiento lingüístico y hace posible la elaboración del texto con base a la habilidad u operación metatextual. Este proceso envuelve el control voluntario de la comprensión y producción para el ordenamiento de enunciados en unidades lingüísticas más completas (Gombert, 1992).

Por ello, coherencia y cohesión son elementos que se relacionan para integrar la construcción de un texto. La coherencia se manifiesta en la interpretación de un texto por un interlocutor, de acuerdo con la visión consistente del mundo o mejor dicho, de acuerdo con un campo semántico compartido, que permite identificar e interpretar los nexos o vínculos entre las oraciones o proposiciones que conforman un determinado texto. La cohesión por su parte, está representada por los vínculos o conexiones en la superficie del texto, es decir, los mecanismos que la lengua posee para permitir dar cuenta o concretar la coherencia; tales

mecanismos son llamados recursos cohesivos o fenómenos de cohesión.

Van Dijk (1999) expone que el contexto es un modelo mental que un hablante ha construido, éste le permite el enlace entre lo general y lo específico, entre lo social y lo personal. Determinando la definición del propio contexto y “el establecimiento de las relaciones entre las estructuras lingüísticas y las situaciones sociales” (op. cit, p.35). De esta manera, la actividad metalingüística selecciona o construye la forma lingüística que permite una actuación ajustada a unos fines determinados previamente por el (los) hablante (s).

La elaboración textual se inicia desde el mismo momento en que se presenta la intención comunicativa del hablante, el cual comienza su construcción relacionando esta actividad con lo social. La coherencia se manifiesta a partir de la intención comunicativa del hablante, quien sigue un plan que se materializa a través de determinados mecanismos u operaciones donde encontramos la cohesión evidenciada en los recursos cohesivos que reflejan ese plan, los cuales deben ser procesados por el oyente o receptor.

Al analizar un acto de habla, se debe atender la dimensión textual y la dimensión contextual. Por tal razón, se deben integrar aspectos referidos a las formas, los significados y las funciones del discurso, con datos relacionados con los procesos que inciden en los mecanismos de producción y comprensión de los enunciados, teniendo en cuenta que el significado de un texto, depende de múltiples variables y además, de una información compartida entre los actores, donde lo que sabe cada uno de ellos con respecto al saber del otro, es determinante en la selección de la forma. Dicho de otra manera, el intercambio comunicativo no es casual, sigue un delicado programa social y cultural, regulado cognoscitivamente y determinado en gran manera por lo contextual.

Los trastornos del lenguaje en la demencia tipo Alzheimer y en la afasia de Broca

La demencia es un síndrome que se caracteriza por el deterioro de la función intelectual y de otras habilidades cognoscitivas, lo que trae como consecuencia el declive en la memoria, comunicación, habilidades visoespaciales y comportamiento. Uno de los tipos de demencia más frecuente es el que produce la enfermedad de Alzheimer. Esta patología provoca cambios en el tejido cerebral y produce alteraciones intelectuales y otros síntomas como afasia, apraxia, agnosia e impedimentos en la función ejecutiva (Snyder, 2006).

El lenguaje de la persona que sufre demencia tipo Alzheimer presenta una serie de características las cuales varían de un paciente a otro y de acuerdo con la progresión y etiología de la demencia. Las más resaltantes son la anomia, la parafasia, el uso de neologismos y de muletillas o palabras carentes de sentido, un ligero aumento en la longitud de las emisiones verbales y severas dificultades por seguir el tópico de una conversación. Todos estos trastornos provocan una comunicación difícil y costosa entre paciente e interlocutor sano. La dificultad para seguir la conversación aumenta cuando este último es un extraño al contexto de vida diario y a la historia del paciente, como puede ser el proveedor de salud (terapeuta del lenguaje, las enfermeras o los médicos) quien debe enfrentar la responsabilidad de atenderlo y decidir sobre el estado de sus habilidades lingüísticas y cognoscitivas.

Las afasias son perturbaciones de la comunicación verbal producidas por lesiones focales del hemisferio cerebral izquierdo en las personas diestras o en el derecho en las zurdas. La afasia de Broca, también llamada de expresión, motriz o motora, se caracteriza por una marcada reducción de la calidad de la expresión

oral con una mejor comprensión. En el lenguaje resalta la dificultad para lograr una adecuada expresión espontánea y por repetición, además de fallar en la denominación, la lectura y la escritura (Griffith de Vilorio, 2006).

Desde una perspectiva comparativa, cabe destacar que la persona con demencia presenta una pérdida progresiva de sus habilidades lingüísticas relacionada con el deterioro cognoscitivo característico de este síndrome, en cambio en la afasia, el sujeto afectado experimenta en la mayoría de los casos de forma espontánea o mediada por el efecto de la terapia una mejoría en sus posibilidades de expresión. Consideramos que esta diferencia marca las posibilidades de recuperación y afecta significativamente la actividad de los interlocutores sanos, quienes perciben estas diferencias y actúan de manera ajustada a sus percepciones sobre las posibilidades de comunicación de estas personas.

Las personas afectadas por demencia y por afasia pueden ser incluidas en el grupo población especial, definido por Pietrosemoli (2007 b) como aquellas personas que por algún evento interno o externo, de evolución natural o de presencia repentina, han padecido o padecen alteración de algún aspecto de la capacidad lingüística normal, de forma permanente o transitoria. Este concepto nos obliga a precisar el que la autora tiene sobre la facultad lingüística normal, que lo define como: “la capacidad de cualquier persona para producir habla que esté bien estructurada desde el punto de vista de la señal lingüística y que esté apropiadamente relacionada con el contexto en el que se produce” (Pietrosemoli, op. cit, p. 305).

En otras palabras, cuando definimos como normal determinada producción, lo hacemos tomando en cuenta su contenido y forma, así como las posibilidades de actuación dentro de

un determinado contexto. Lo normal implica, utilizar las estrategias cohesivas adecuadas y lograr una coherencia tal que permita que una producción lingüística alcance su fin último: producir un cambio en el otro. El concepto de norma lingüística remite pues a las creencias que un grupo tenga con respecto a cómo deben producirse sus actos de habla, a su esquema cognoscitivo o ideológico con respecto al uso del lenguaje y con respecto a cómo concretar el uso de su lengua en determinados contextos.

El lenguaje de la persona con demencia deja de ser normal y comienza a ser especial de manera progresiva a medida que su memoria se ve afectada, en razón de las dificultades que el sujeto manifiesta en el uso de una serie de recursos cohesivos como por ejemplo el empleo de las preposiciones, o por las limitaciones en establecer la concordancia de número o en lo relacionado con recordar o seleccionar la palabra correcta al definir un concepto o nominar objetos. Pero además, el paciente con demencia puede mostrar una inadecuada lectura del contexto, por lo que no llega a ajustarse a los rápidos cambios contextuales y en consecuencia reducir sus turnos de habla. Esta falla en el proceso de comprender lo que rodea la conversación puede ser explicada por posibles lesiones en la amígdala, pues esta estructura cerebral juega un papel decisivo en la lectura de la expresión emocional del otro y en la elaboración del juicio social (Stone; Baron-Cohen; Calder; Keane, y Young, 2003).

Todas estas variables limitan sus posibilidades de actuar lingüísticamente de manera eficiente, por ello la interacción con el paciente comienza a ser costosa y se ve afectada además, por la actitud del interlocutor. Su discurso podría ser considerado como especial, en razón de las limitaciones lingüísticas que en él

se manifiestan. La interacción se hace difícil tanto para el propio paciente como para el otro, y estos problemas se hacen más evidentes de acuerdo con el progreso de la demencia. Por ello, en etapas avanzadas el paciente llega al mutismo y quienes lo rodean reducen su intercambio oral con él al experimentar la imposibilidad de responder a las exigencias de esta actividad.

De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que el paciente con demencia presenta un trastorno del lenguaje ya que su rendimiento lingüístico lo aparta de la norma que utilizan los adultos mayores que tienen un proceso de envejecimiento normal. Sus limitaciones lingüísticas más resaltantes se observan en el nivel semántico y hacen su comunicación difícil, especialmente en la etapa media y avanzada de este síndrome. El trastorno se evidencia en un hecho objetivo como es la reducción de la coherencia y las limitaciones en el uso de los recursos cohesivos, situación que debe ser compensada a través de diferentes estrategias como por ejemplo el uso de las reparaciones conversacionales.

Las reparaciones conversacionales (RC)

Como se dijo al principio, las RC se refieren a los esfuerzos de los interlocutores para corregir y resolver los problemas en la comprensión o en la captación auditiva de un mensaje (Orange, Lubinski y Higginbotham, op. cit). Este es un proceso que se manifiesta de forma compleja y variada y no siempre puede ser fácilmente percibida, pues como expresa Pietrosevoli (2007 b) “cada vez que un hablante percibe una desviación de su planificación interna, previa a la ejecución real del habla, puede iniciar una reparación sin que la fuente de error se haga manifiesta para el interlocutor o para el analista de la conversación” (p.311). Esta autora se adhiere al uso de la tipología de reparaciones propuesta

por Schegloff, Jefferson y Sacks (1977), quienes clasifican las reparaciones como:

“a) Auto-iniciadas por el hablante causante del error, en contraposición a hetero-iniciadas, iniciadas por el interlocutor que percibe el error.

b) Auto-reparadas cuando el error es realmente enmendado por el hablante causante del mismo, o hetero-reparación cuando es llevada a cabo por el interlocutor” (Pietrosevoli, op. cit, 311).

Sabat (op. cit) utiliza el término reparación indirecta para señalar la actividad de interlocutor de la persona con demencia, acción que se evidencia cuando el primero debe solicitar información para poder conocer las intenciones de su interlocutor especial. Esto lo logra a través de marcadores interrogativos (um-hum, uh) o parafraseando lo que él cree que quiere decir la persona, para poder constatar de esta manera, si está comprendiendo el mensaje.

Es importante resaltar que las reparaciones de la conversación, ocurren en diferentes contextos de actuación, los hablantes las utilizan de forma natural cada vez que se hace necesario auto-corregir un texto oral o pedirle al interlocutor una aclaratoria o la corrección de algo en su emisión. Podemos conseguir abundantes reparaciones en contextos como clases de segundas lenguas, en éste el profesor generalmente corrige al alumno (hetero-reparación hetero-iniciada). Además, pueden darse en la conversación entre madre e hijo, especialmente cuando el niño está en pleno proceso de aprendizaje de su lengua materna. En la medida que el alumno y el niño aprenden, las reparaciones comienzan a ser auto-iniciadas y posteriormente su frecuencia podrá reducirse.

El uso de las reparaciones remite a la norma lingüística, especialmente las auto-iniciadas y las auto-reparaciones y sirven como una señal de monitoreo cognoscitivo efectivo. En otras palabras, su empleo muestra que el hablante es capaz de identificar una falla en su expresión o de exigir información para comprender a su interlocutor. Por otra parte, también muestran el interés que un hablante tiene por aquello que dice el otro. Este dato que puede ser considerado como algo trivial, representa un elemento muy importante en el estudio de los trastornos del lenguaje en la persona con demencia, especialmente en lo relativo a la pragmática, pues su interlocutor se ve obligado a pedir clarificaciones y correcciones con mayor frecuencia, pues esta actividad le demanda una gran motivación, especialmente en etapas avanzadas de la demencia, cuando los trastornos del lenguaje aumentan.

Orange, Lubinski y Higginbotham (op. cit.), encontraron que los interlocutores de la persona con demencia adaptan sus reparaciones de acuerdo al deterioro del lenguaje. En los casos de Alzheimer en una etapa temprana, los interlocutores pedían al paciente información o aclaratoria y utilizaban la reparación, pero en etapas medias, los interlocutores preferían ajustar su expresión simplificando las frases, es decir, reduciéndolas.

Este diálogo entre una persona con demencia y su cuidador, muestra reparaciones como las estudiadas por Pietrosevoli (2007 b). En este caso una auto-reparada auto-iniciada y además, una hetero-reparación hetero-iniciada:

N1 (paciente): *Quiero tomar, tomar..., quiero... quiero...*

Tengo hambre.

N2 (cuidador): *Quieres **comer**, a ver, ¿quieres un sandwich?*

N1 (paciente, sonriendo): *Sí, sí, quiero **eso***

Puede verse que la persona busca reparar la palabra que no consigue con la oración “tengo hambre” (auto-reparación), el cuidador presenta la palabra correcta, de manera de buscar construir no sólo lo semántico, sino además lo sintáctico, posiblemente como una forma de ayudar al paciente a mantener la norma en su expresión. Este dato señala que la reparación aparece en la conversación como una estrategia que utiliza el interlocutor no especial para mantener la cohesión y la coherencia del discurso, por lo que es utilizada con el fin de verificar el contenido y las intenciones del interlocutor especial y así ayudar a corregir la forma.

Objetivos y Método de la Investigación

El objetivo del presente estudio fue realizar un análisis comparativo cualitativo de los resultados de las investigaciones con pacientes con Alzheimer realizadas por diferentes autores (Brauner y Merel (op. cit), Sabat (op. cit) y Hamilton (op. cit)) y los aportes de Pietrosevoli (2007 b), en el estudio de las RC en personas con afasia de Broca.

Los estudios sobre el lenguaje de las personas con Alzheimer seleccionados fueron realizados en lengua inglesa y en el caso de la afasia tipo Broca, fue elaborado con usuarios del español. Esta selección obedeció a la necesidad de contar con segmentos de conversaciones lo suficientemente extensas, que permitieran analizar la actuación de ambos interlocutores. No se consiguieron estudios con muestras de conversaciones de personas con Alzheimer en español.

Todas las investigaciones reseñadas presentan conversaciones entre hablantes especiales (personas con Alzheimer y personas con Afasia) y hablantes no-especiales. En todos los casos estos últimos eran profesionales inmersos en la

investigación, y la interacción se dio en contextos como hogares para ancianos u hospitales, donde todos los interlocutores eran los propios investigadores o auxiliares de los mismos.

El corpus analizado estuvo conformado por segmentos de cuatro conversaciones entre hablantes especiales e interlocutores sanos. Se escogieron tres conversaciones correspondientes a personas con demencia tipo Alzheimer y una de una persona afectada por afasia de Broca. Todos los eventos comunicativos fueron seleccionados de manera intencional, teniendo en cuenta que en los mismos fuera posible evidenciar por lo menos un episodio de uso de cualquier tipo de RC. Como ya se afirmó, en todos los casos los interlocutores eran hablantes no-especiales.

El análisis comparativo se elaboró a partir del estudio del uso de las RC por parte de ambos interlocutores, por lo que fue necesario analizar quién las utilizó, cómo, cuándo y de qué manera este uso afectó o no la coherencia y la cohesión del texto conversacional. De esta manera, la comparación se realizó con base a los siguientes criterios:

1. Usuario de la RC: es decir si ésta fue empleada por el interlocutor sano o por el hablante especial
2. Tipo de RC utilizada: indirecta, auto-reparación o hetero-reparación
3. Objetivo del uso de la RC: si se relacionó con la cohesión o con la coherencia

Este trabajo se considera importante para estudiar la coherencia y cohesión del lenguaje de las personas con demencia

o con afasia, lo que nos permite conocer cómo el uso de las RC afecta la coherencia y la cohesión del discurso y de esta manera, definir mejor sus características discursivas y así aclarar aspectos nosológicos relacionados con el diagnóstico diferencial entre demencia y afasia.

Resultados

A continuación se presentan las conversaciones analizadas. En primer lugar se estudiarán los segmentos correspondientes a las interacciones entre personas con demencia tipo Alzheimer e interlocutores sanos. Las reparaciones se muestran en negrillas:

Segmento 1

“Interlocutor: ¿Tú siempre viviste en algunos lugares como India...o uh Japón?

Paciente: *Oh sí. En otros países del...*

Interlocutor: **Sí**

Paciente: *mundo*

Interlocutor: ***ahm ahm***

Paciente: *Sí”*

(Hamilton, op. cit., p.53, la traducción es nuestra)

Esta autora estudió la aparición de la reparación indirecta en la conversación la persona con demencia. Los resultados de su investigación muestran cómo este recurso es utilizado especialmente por el interlocutor sano con el fin de poder mantener la conversación a pesar del progresivo deterioro de las posibilidades de respuesta a este proceso por parte de los individuos que presentan la enfermedad de Alzheimer. Cabe destacar que en este segmento el interlocutor propone un tema del cual posee conocimiento previo, en este caso el hecho de que la paciente había vivido en diferentes países.

Segmento 2

“Interlocutor: **Y tú te distraes**

Paciente: Sí

Interlocutor: ¿**Después tú pierdes qué es lo que quieres decir?**

Paciente: Sí, pero um, yo puedo, uh, esperar un poco

Interlocutor: **Um-hum”**

(Sabat, op. cit., p. 61, la traducción es nuestra).

En este segmento se evidencia el uso de reparaciones indirectas. Como en el caso anterior, el interlocutor sano utiliza marcadores interrogativos como um-hum, uh. Pero además este tipo de reparación emerge cuando el interlocutor sano pregunta lo que él cree que quiere decir la persona con demencia, para poder chequear de esta manera, si está comprendiendo el mensaje.

Segmento 3

“Paciente: Cuando yo era más joven y todo eso, yo podría hacerlo y ayudar en esto.

Entrevistador: ¿**Verdad? Usted, si usted fuera más joven, usted se dejaría**

hacer un hoyo en su cerebro, y

Paciente: (interrumpiendo) Desde luego, sí, yo probablemente lo haría, sí”

(Brauner y Merel, op. cit., p. 145, la traducción es nuestra).

El segmento seleccionado se corresponde con una entrevista que buscaba obtener el consentimiento de la persona con demencia para una cirugía cerebral experimental, aquí se destaca el uso del parafraseo por parte del interlocutor sano. Cabe destacar que en este caso, los investigadores analizaron el rol que la reparación indirecta juega en la conversación con la persona con demencia durante las entrevistas en contexto clínico, teniendo

como fin el obtener el consentimiento informado. Como conclusión, ellos señalan el beneficio de utilizar este recurso, pues a través del mismo, el entrevistador puede monitorear si la persona comprende el tema que se está tratando y revisar su propia comprensión con respecto a los deseos o argumentos del entrevistado.

A continuación se presenta el segmento correspondiente a la conversación con una persona con afasia de Broca. En este caso se seleccionaron diferentes partes de una conversación, de manera de poder analizar los distintos tipos de RC utilizados por ambos interlocutores.

Segmento 4

Ejemplo 3 (Auto-reparación auto-iniciada)

Hablante 1: *Les dije que trancaran **las cue, las puertas.***

Ejemplo 4 (Hetero-reparación auto-iniciada)

Hablante 1 (afásico): *A mí a veces se me demen **las pie, las pie***

Hablante 2 (sano): ***¿Las piernas?***

Hablante 1 (afásico): *Sí*

Ejemplo 5 (Auto-reparación hetero-iniciada)

Hablante 1: *hay unos rollos de espinaca*

Hablante 2: *¿no será **de acelga?***

Hablante 1: *ah, sí, **de acelga***

Ejemplo 6 (Hetero-reparación hetero-iniciada)

Hablante 1: *Todos los hijos eran **analfabetas***

Hablante 2: ***Analfabetos”***

(Pietrosemoli, 2007 b, p. 311).

Como se mencionó con anterioridad, esta autora investigó el proceso de RC que se da en el discurso del paciente afectado de afasia de Broca, la cual puede ser definida como un trastorno en la expresión del lenguaje, producto de una lesión cortical. Los hallazgos de esta investigación muestran que las personas con este

tipo de afasia, hacen uso de diferentes tipos de reparaciones. En estos ejemplos además del uso de auto-reparaciones y el hetero-reparaciones, se observan dos reparaciones indirectas en forma de preguntas elaborada por el interlocutor sano.

Del análisis realizado se pueden destacar los siguientes aspectos:

1. Usuario de la RC: Los interlocutores del paciente con demencia actúan lingüísticamente diferente a los del paciente con afasia. La gran cantidad de reparaciones que aparecen en la conversación entre el afásico y su interlocutor sugiere que el hablante no-afásico está consciente de las posibilidades lingüísticas de su interlocutor y por ello colabora más en la construcción de la conversación, dato que refuerza lo planteado por Orange, Lubinski y Higginbotham (op. cit), quienes señalan que a medida que la demencia se agrava, los interlocutores sanos prefieren utilizar otras estrategias y en ocasiones reducen sensiblemente sus interacciones. Ambos tipos de pacientes muestran diferencias en el uso de las RC, la persona con afasia es más activa en la construcción de su discurso, buscando la mayor coherencia posible y logrando así expresar su necesidad, mientras que el paciente con demencia es menos activo, posiblemente porque su deterioro cognoscitivo le impide aprovechar este recurso discursivo.
2. Tipo de RC utilizada: En esta data, la reparación en la conversación del afásico aparece bajo diferentes formatos y sigue un programa complejo que depende de la actividad tanto del paciente con afasia como de su interlocutor, quienes de manera conjunta buscan reparar errores de

tipo semántico (ejemplos 5 y 6) o un trastorno articulatorio (ejemplo 3). En estas conversaciones se presentan todos los tipos de reparación previstos en la clasificación de Schegloff, Jefferson y Sacks (op. cit), por lo que la participación del paciente es tan activa como la de su interlocutor. Además, se observa el uso de reparación indirecta, véanse los ejemplo 4 y 5, donde la interlocutora (en este caso una terapeuta del lenguaje) elabora una pregunta para chequear el sentido y mantener la fluidez de la conversación.

3. Objetivo del uso de la RC: Relacionada con los datos ya expuestos, existe una diferencia en la intención de uso de RC por parte de los interlocutores sanos. Mientras que el interlocutor del paciente con demencia usa con frecuencia reparaciones indirectas, más ligadas a la coherencia global del discurso, el interlocutor del afásico repara más la forma, es decir usa este proceso como una alternativa para lograr una adecuada cohesión y de esta manera alcanzar la coherencia. Esto influye no sólo en la fluidez de la conversación, sino que además la propia dinámica conversacional se ve afectada, pues en los primeros tres segmentos se observa una conversación más rígida, donde la actividad parece recaer preferentemente en el interlocutor sano.

Conclusiones

De acuerdo con la información presentada en este estudio, podemos concluir que de la comparación entre el uso de las RC entre personas con afasia tipo Broca y pacientes con demencia tipo Alzheimer, surgen variables lingüísticas a ser consideradas.

A medida que la demencia avanza, se espera que la capacidad de responder a las reparaciones se reduzca, por esto el interlocutor prefiere utilizar otros recursos como la reducción o simplificación de las frases y de las oraciones (Orange, Lubinski y Higginbotham, op. cit), una reducción en la velocidad de su expresión y un mayor énfasis en la entonación o gestos que acompañan sus emisiones (Sabat, op. cit). Podemos afirmar que en estos casos, la reparación podría estar más ligada a la coherencia global del discurso y es una actividad más frecuente en el interlocutor que en la persona con demencia tipo Alzheimer.

Por el contrario, en la mayoría de los casos de afasia tipo Broca el paciente va mejorando su ejecución lingüística, por lo que podemos esperar un incremento en el uso de las reparaciones auto-iniciadas y una especial reducción de las hetero-iniciadas en los casos de recuperación exitosa. Sin embargo, esta pregunta sólo podrá ser respondida en la medida que se amplíe la investigación en este campo. Por ello, se considera importante incorporar el uso del análisis discursivo a todo proceso diagnóstico en la Terapia del Lenguaje y estudiar las diferencias en el empleo de las RC por parte de los pacientes, como un elemento básico en el proceso de evaluación y en el tratamiento de diferentes cuadros patológicos.

Es necesario señalar la necesidad de incorporar el análisis de la conversación al proceso diagnóstico en Fonoaudiología y estudiar el beneficio de incorporar el estudio del uso de las reparaciones conversacionales por parte de los pacientes y sus interlocutores, como un elemento importante en la evaluación y en el tratamiento de esta población. Éste puede ser un excelente recurso para analizar las diferencias discursivas entre los distintos tipos de demencias; especialmente en aquellos tipos de aparición temprana, como es el caso de la demencia Frontotemporal.

Al respecto es necesario considerar la necesidad de recursos de evaluación dirigidos a establecer un diagnóstico diferencial, elemento necesario para realizar detecciones tempranas e iniciar un tratamiento de los síntomas lo antes posible. Para alcanzar este objetivo se hace necesario conocer en profundidad el proceso de envejecimiento normal de la población en lo cognoscitivo y en lo lingüístico, como un paso previo, para tener un índice normativo de referencia. Por esto se considera necesario integrar al proceso diagnóstico el uso del análisis del discurso de manera que se pueda valorar el lenguaje como un proceso complejo, dinámico y dependiente de variables lingüísticas y socioculturales.

Referencias

- Brauner, D y Merel, S. (2006). How a model base on linguistic theory can improve the assessment of decision-making for persons with dementia. *The Journal of Clinical Ethics*. Volume 17, Number 2, 139-148. Summer 2006.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. London: Harvester-Wheatsheaf.
- Griffith de Vilorio, H. (2006). *Programa de Atención Integral al Paciente con Afasia*. Tesis de Maestría sin publicar en Gerencia de Salud. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Hamilton, H.E. (1994). *Conversations with an Alzheimer's Patient: An interactional Sociolinguistic Study*. Cambridge (UK): University Press.
- Orange, J.B; Lubinski R y Higginbotham. (1996). Conversational Repair by Individuals with Dementia of the Alzheimer's Type. *Journal of Speech and Hearing Research*, Volumen 39, 881-895.

- Pietrosemoli, L. a (2007). Cohesion in the conversational samples of Broca's Aphasic individuals: Theoretical and clinical implications. En *José Centeno, Raquel T. Anderson y Loraine K. Obler*. 2007: 198-213. *Communication Disorders in Spanish Speakers. Theoretical, Research and Clinical Aspects*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD
- Pietrosemoli, L. b (2007). Análisis del discurso en poblaciones especiales: la conversación con afásicos. En *Análisis del discurso. Por qué y para qué*. Adriana Bolívar Compiladora. Venezuela: Los Libros de El Nacional.
- Ripich, D.N y Terrell, B.Y. (1988). Patterns of Discourse Cohesion and Coherence in Alzheimer's disease. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53: 8-15.
- Sabat, S. (2001). *The Experience of Alzheimer's Disease. Life through a Tangled Veil*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Schegloff, E; Jefferson, G y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361-82.
- Schiffrin, D. (1997). *Approaches to Discourse*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Snyder P. (2006). *Clinical Neuropsychology*. Senior Editor. American Psychological Association. Washington, DC.
- Stone, VE; Baron-Cohen, S; Calder, A; Keane, J y Young, A. (2003) Acquire theory of mind impairments in individuals with bilateral amygdale lesions. *Neuropsychologia* 41: 209-220.

- Valles B. (2006). La cohesión y la coherencia en la conversación del paciente con demencia: un estudio discursivo. *Revista de Geriatría Asociación Colombiana de Geriatría y Gerontología*. Vol. 20 N° 1.
- Van Dijk, T. (1999). En Discurso, Cognición y Educación. *Ensayos en honor a Luis Gómez Macker*. Giovanni Parodi Editor. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DEL COMPONENTE EXPERIENCIAL EN EL DISCURSO NARRATIVO DIRIGIDO A NIÑOS

Élida León
(UPEL- IPC)
elidaleon@yahoo.com

Resumen

En el presente estudio intentamos una caracterización del cuento para niños con enfoque al discurso mismo y su construcción lingüística. Nos sustentamos en los planteamientos de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972), y en los fundamentos de la Gramática Sistémica-funcional, como los desarrollan Martin *et al* (1997). Se diseñó un estudio exploratorio de una muestra de 10 cuentos infantiles recogidos en textos escolares de educación básica. Los resultados indican que los cuentos estudiados poseen una macro-estructura similar a la de las narraciones orales de experiencia personal. Los elementos *orientación*, *complicación*, *evaluación* y *resolución*, se evidenciaron en todos los cuentos de la muestra. Se encontró igualmente un predominio de procesos materiales y de verbalización, lo que sugiere que el habla presenta tanta relevancia como la acción. Asimismo, encontramos gran consistencia entre los tipos de procesos clausulares y su agrupación en secciones funcionales de la narración.

Palabras clave: discurso narrativo, función narrativa, procesos clausulares.

TOWARDS A CHARACTERIZATION OF THE EXPERIENTIAL COMPONENT IN NARRATIVE ADDRESSED TO CHILDREN

Abstract

The present study attempts a characterization of the short story written for children with special attention on discourse itself and its linguistic construction. It is supported on statements of Labov and Waletzky (1967) and Labov (1972), as well as the fundamentals of Systemic-functional Grammar as developed by Martin *et al* (1997). An exploratory study was designed of a sample of 10 short stories collected from school textbooks for basic education. Results indicate that the stories analyzed have a macro-structure which is similar to that of oral narratives of personal experience. The elements *orientation*, *complication*, *evaluation* and *resolution* became evident in all the stories of the sample. Also, we found predominance of material and verbalization processes, which suggests that speech is as relevant as action. Finally, an important consistency was found between the types of clausal processes and their grouping in functional sections of the narration.

Key words: narrative discourse, narrative function, clausal processes.

VERS UNE CARATÉRISATION DU COMPOSANT EXPÉRIENTIEL DANS LE DISCOURS NARRATIF ADRESSÉ AUX ENFANTS

Résumé

Dans cette étude, on essaie de caractériser le récit pour enfants en partant du discours et de sa construction linguistique. On s'est appuyé sur les postulats de Labov et Waletzky (1967) et Labov (1972), et sur les fondements de la Grammaire Systémique Fonctionnelle d'après Martin *et al* (1997). On a décrit une étude exploratoire d'un échantillon de 10 récits infantiles recueillis dans

des textes scolaires d'éducation basique (primaire). Les résultats indiquent que les récits étudiés possèdent une macrostructure similaire à celle des narrations orales d'expérience personnelle. Les éléments *orientation*, *complication*, *évaluation* et *résolution*, ont été mis en évidence dans tous les récits de l'échantillon. On a remarqué une prééminence de processus matériels et de verbalisation ce qui suggère que la parole est aussi importante que l'action. De la même façon, on a trouvé une grande consistance entre les types de processus clausulaires et leur groupement en sections fonctionnelles de la narration.

Mots clés : discours narratif, fonction narrative, processus clausulaires.

VERSO UNA CARATTERIZZAZIONE DEL COMPONENTE OFFERTO DALL'ESPERIENZA NEL DISCORSO NARRATIVO INDIRIZZATO AI BAMBINI.

Riassunto

In questo studio vogliamo fare una caratterizzazione dei racconti per i bambini indirizzato al discorso stesso e la sua costruzione linguistica. Ci basiamo nell'impostazioni di Labov e Walezty (1967) e Labov (1972) e nei fondamenti della Grammatica Sistemica Funzionale, sviluppati da Martin *et al* (1997). È stato disegnato uno studio esploratore su una mostra di 10 racconti per bambini raccolti su testi scolastici della scuola dell'obbligo. I risultati suggeriscono che i racconti studiati hanno una macrostruttura simile a quella delle narrazioni orali. Gli elementi *orientazione*, *complicazione*, *valutazione* e *risoluzione*, sono evidenziati in tutti i racconti della mostra. Allo stesso modo, è stato trovato un predominio dei processi materiali e della verbalizzazione. Questo suggerisce che la lingua parlata ha tanta rilevanza quanto l'azione. Abbiamo anche trovato una importante consistenza tra i tipi di processi delle frasi e le loro organizzazione in parti funzionali della narrazione.

Parole chiavi: Discurso narrativo. Função narrativa. Processi delle frasi.

PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DA COMPONENTE EXPERIENCIAL NO DISCURSO NARRATIVO DIRIGIDO A CRIANÇAS

Resumo

Neste estudo tentamos elaborar uma caracterização do conto infantil, tendo como ponto de partida o próprio discurso e a sua construção linguística. Apoiamo-nos nas propostas de Labov e Waletzky (1967) e de Labov (1972), assim como nos fundamentos da Gramática Sistémica Funcional, tal como foram desenvolvidos por Martin *et al.* (1997). Concebeu-se um estudo exploratório de uma amostra de 10 contos infantis recolhidos em textos escolares de educação básica. Os resultados indicam que os contos estudados possuem uma macroestrutura similar à das narrações orais de experiência pessoal. Os elementos *orientação*, *complicação*, *avaliação* e *resolução* tornaram-se evidentes em todos os contos da amostra. Encontrou-se também um predomínio de processos materiais e de verbalização, o que sugere que a fala apresenta tanta relevância como a acção. Encontramos ainda uma grande consistência entre os tipos de processos clausulares e o seu agrupamento em secções funcionais da narração.

Palavras-chave: discurso narrativo, função narrativa, processos clausulares

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DEL COMPONENTE EXPERIENCIAL EN EL DISCURSO NARRATIVO DIRIGIDO A NIÑOS

Élida León

1. Introducción

En el contexto de las discusiones sobre el desarrollo socio-emocional y lingüístico del niño, la literatura infantil se percibe como un recurso para propiciar el entretenimiento y el aprendizaje. El niño lector, a la vez que disfruta del mundo creado en la literatura, va conformando una noción del mundo y aprende, a través de los ejemplos presentados en los textos, sobre cuestiones sociales y morales para su propio desenvolvimiento en la sociedad. Es así como en el ámbito educativo, desde la psicología y la pedagogía, el texto literario infantil es entendido como un medio para el desarrollo de los ejes transversales relacionados con la formación de valores, por una parte, y con el estudio del lenguaje, por la otra.

Cabe destacar, sin embargo, que el estudio del lenguaje mismo de este género discursivo parece haber sido relegado a un segundo plano. Mientras abundan estudios que abordan la literatura infantil desde perspectivas psicológicas, sociales y educativas, la producción de la investigación sobre este género en el área de la lingüística es más bien escasa. Ello se refleja en la caracterización del texto narrativo que presentan los textos escolares, entre los cuales podemos encontrar distintas definiciones y descripciones de sus elementos y de su macro-estructura. Necesario es señalar que, luego de la revisión de no menos de 10 textos de Lengua y Literatura y Libros Enciclopédicos de Escuela Básica, tales descripciones y definiciones (Introducción, Desarrollo, Desenlace) parecen más bien escuetas o abstractas a la hora de intentar su aplicación

en un texto literario narrativo. Debemos señalar además que los textos narrativos incluidos en estos libros no parecen reflejar de manera consistente las formulaciones que de ellos han presentado previamente los autores de estos textos escolares.

En ese orden de ideas, parece importante considerar el hecho de que la literatura, y muy especialmente la narración, es un producto sociolingüístico, como ya lo planteara Barrera Linares (2003). En el caso de la narración de experiencia personal o vicaria, ésta se entiende como “un método para la recapitulación de la experiencia que hace coincidir una secuencia verbal de cláusulas con los eventos que ocurrieron realmente” (Labov, 1972: 359-60), y en el caso de la narración de ficción, como una técnica para la recapitulación de las experiencias que se viven en el mundo narrado. De allí que nos planteáramos como problema de estudio la caracterización del cuento para niños con atención al discurso mismo y su construcción lingüística. Todo ello, con miras a propiciar una mayor comprensión sobre la relación forma-función en este tipo de texto.

Nos formulamos entonces las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se organiza la recapitulación de experiencias en el mundo narrado? ¿Qué caracteriza al cuento infantil en cuanto a la conformación de su macro-estructura?
- ¿Cómo se relaciona la forma y la función en la representación de la experiencia en el mundo narrado? ¿Qué tipos de cláusulas tienden a predominar en las agrupaciones funcionales del cuento infantil?

A fin de hallar respuestas a nuestras interrogantes, hemos sustentado nuestro estudio en los planteamientos de Labov y

Waletzky (1967) y Labov (1972), así como en los fundamentos de la Gramática Sistémica-Funcional, principalmente como los desarrollan Martín, et al (1997). Hemos diseñado un estudio exploratorio de una muestra de 10 cuentos literarios infantiles recolectados de textos escolares y Libros Enciclopédicos publicados para la II etapa de Escuela Básica.

2. Marco Teórico

2.1 El texto Narrativo en la Escuela

Narrar forma parte de la actividad diaria del ser humano. Con frecuencia, reportamos hechos, relatamos nuestra experiencia o contamos anécdotas. Y es que “relatar, sea cual sea la situación narrativa, y ya se trate de experiencias vividas, soñadas o imaginadas, constituye uno de los medios más eficaces para relacionarse con otras personas, por lo que es una actividad fundamental para la sociabilidad” (Adam y Lorda, 1999: 13). En el caso de la narración para niños, esto no es diferente. Sin embargo, ésta va más allá del objetivo de la socialización. De acuerdo con Stierle (1987) “en los cuentos el niño se encuentra preferentemente con concreciones de experiencias elementales, preconceptuales, de miedo, esperanza, felicidad, infelicidad, misterio, extrañeza” (104-105). En otras palabras, el cuento infantil propicia el desarrollo de una concepción del mundo exterior, así como de su mundo interno, en tanto coloca al niño en la posición de contactarse con sus propias emociones. Todo ello a la vez que, siendo expuesto al discurso literario, aprende a utilizar el lenguaje de manera creativa. Cabe resaltar que en opinión de Cervera (1997) “la definición de cuento, en realidad, no constituye ninguna urgencia informativa para casi nadie. Ni para el niño, que por intuición distingue inmediatamente lo que es cuento de lo que no lo es.” (p. 196). No obstante, es importante señalar que

los textos escolares, con base en el Currículo Básico Nacional de Escuela Básica, se presentan organizados en bloques de contenido, entre los cuales se encuentra el de Lengua y Literatura. Todos los textos revisados hasta ahora incluyen en este bloque una unidad titulada “Literatura: el mundo de la imaginación”. Esta unidad, en todos los casos, presenta conceptos y descripciones del texto narrativo, de lo cual se infiere entonces la importancia pedagógica de la definición y comprensión sobre la construcción discursiva de este tipo de texto, desde la perspectiva de los educadores y los autores.

En términos generales, todos los textos coinciden en identificar tres elementos fundamentales en el texto narrativo: personajes, secuencias y ambiente. No enfocaremos nuestra atención en las definiciones que se presentan de estos tres elementos, por cuanto nuestro interés central para el presente estudio se ubica en la estructura del texto. A este respecto, se presenta a continuación cuatro ejemplos de lo que sobre la estructura aparece en los textos escolares:

TABLA 1: Estructura y definiciones del texto narrativo según textos escolares

TEXTO	ESTRUCTURA	DEFINICIONES - DESCRIPCIONES
Lengua y Literatura 4. Santillana	Inicio	<i>Se ubica a los personajes en el tiempo (en 1998, un día, el mes de noviembre...) y en el ambiente (una casa, una laguna, un castillo...).</i>
	Desarrollo	<i>Van ocurriendo acciones y si hay un problema se busca su solución, hasta que se llega al nudo o momento de más interés.</i>
	Desenlace	<i>Consiste en el final del cuento donde se resuelve el problema.</i>

Retos 4. Editorial Excelencia	Inicio	<i>Parte introductoria de la historia. Proporciona información sobre los personajes, el ambiente donde se desarrollará la historia y una descripción de éstos.</i>
	Nudo	<i>En esta parte se presenta un problema, una situación de conflicto, de tensión, que el lector no sabe cómo se va a resolver.</i>
	Desenlace	<i>Es la resolución del nudo de la historia. Generalmente coincide con el final del relato.</i>
Lengua y Literatura 5. Salesiana	Introducción	<i>Primeras acciones.</i>
	Nudo	<i>Complicación del conflicto.</i>
	Desenlace	<i>Resolución del problema</i>
Arco Iris Venezolano. Libro integral 4º grado.	Inicio	<i>Se presentan las acciones iniciales y los personajes que actúan en un ambiente.</i>
	Nudo	<i>Se desarrolla el conflicto hasta que llega su momento culminante.</i>
	Desenlace	<i>Se presenta el desenlace.</i>

Como puede observarse, se encuentran aquí varias coincidencias y discrepancias. La coincidencia más resaltante es la división del texto narrativo en tres partes que bien podrían llamarse *apertura, desarrollo y cierre, o introducción, desarrollo y conclusión*, a juzgar por sus implicaciones en términos de orden de aparición más que en términos de la función discursiva que conlleva cada una de estas partes. Otra coincidencia reside en la utilización del término *desenlace* que, con excepción del último libro, se define como la sección final, donde se presenta la resolución del problema

o conflicto. Esto a su vez nos lleva a inferir que en la sección previa se ha presentado un conflicto. Los libros de texto, sin embargo, difieren en el término utilizado para esta sección, así como también en algunos detalles de su definición. Veamos:

TABLA 2: La segunda sección del cuento según textos escolares

Texto	Término empleado	Definición
Lengua y Literatura 4. Santillana	Desarrollo	Van ocurriendo acciones y si hay un problema se busca su solución, hasta que se llega al nudo o momento de más interés.
Retos 4. Editorial Excelencia	Nudo	En esta parte se presenta un problema, una situación de conflicto, de tensión, que el lector no sabe cómo se va a resolver.
Lengua y Literatura 5. Salesiana	Nudo	Complicación del conflicto.
Arco Iris Venezolano. Libro integral 4º grado.	Nudo	Se desarrolla el conflicto hasta que llega su momento culminante.

Tres de los cuatro libros llaman a esta sección *nudo*. Las definiciones de *nudo* o *desarrollo* presentan, a nuestro juicio, algunos problemas relevantes. En el primer caso se sugiere que las acciones podrían sólo *ocurrir*, dejando así de lado la participación del personaje. También se sugiere que podría o no haber algún problema. Pero de no haberlo, ¿desaparecería la tercera parte, ya que ésta “*consiste en el final del cuento donde se resuelve el problema*”? Por otra parte, además, se utiliza el término *nudo*

para referirse al *momento de más interés*. Al parecer, para los demás autores el aspecto *problema* es central para el desarrollo de la historia, al cual llaman *nudo*. Al menos, así lo indican las definiciones. En el segundo caso, se define el nudo como la sección donde se presenta un problema. No se habla aquí de la secuencia de eventos que se desarrollan para la resolución de tal conflicto. Pero más importante aún es el criterio “*que el lector no sabe cómo se va a resolver*”. ¿Quiere decir entonces que si el niño relee el cuento y ya conoce cómo se resuelve el conflicto, esta sección pierde su naturaleza? ¿Cómo se definiría entonces? ¿Deja de existir? El tercer caso define el nudo como la complicación del conflicto, lo cual implicaría que el conflicto se presenta desde la primera sección o introducción. Así también parece ocurrir en el cuarto caso, donde se indica que en el nudo se desarrolla el conflicto. Ambos, el tercer y cuarto caso, coinciden en señalar la presencia de las primeras acciones en el inicio o introducción al cuento, mientras que los dos primeros enfocan la atención en los elementos personajes y ambiente (tiempo y espacio). De los cuatro libros sólo uno apunta a la función de esta sección introductoria al señalar que ésta “*proporciona información*”.

De lo anteriormente planteado puede inferirse, por lo menos, un desacuerdo en la utilización de términos y definiciones. Puede entenderse también que desde la perspectiva de los autores de los libros escolares, el texto narrativo es una colección de contenidos organizados o agrupados por orden de aparición con pocas funciones para el lector. Asimismo, llama poderosamente la atención la utilización del término *acciones* para referirse, a nuestro modo de ver, a todos los procesos verbales presentes en la historia. ¿Cómo clasificarían los libros 3 y 4 una sección inicial de un cuento como la siguiente?

Érase una vez un pequeño niño a quien no le gustaba la sopa. Tampoco le gustaban las carnes y detestaba especialmente los vegetales. Su madre estaba muy preocupada por esto y no sabía qué hacer para que siguiera los consejos de buena alimentación que daba su doctor...

2.2. La estructura de la narración

Con base en las anteriores reflexiones, encontramos los estudios de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972) especialmente valiosos para el estudio de la narración literaria en general y la narración para niños en particular. Otras razones derivadas de la naturaleza misma del cuento infantil justifican también esta escogencia: si bien es cierto que los estudios de Labov y Waletzky se basan en narraciones orales de experiencia personal, no es menos cierto que la narración para niños presenta rasgos similares a las narraciones analizadas por estos expertos. Mencionaremos sólo algunas de las señaladas por Navas (1995): simulación de lo cotidiano (rasgos de oralidad); preponderancia de un narrador-cuentacuentos o contador; construcción sintáctica de las oraciones, concisas y breves; situación comunicativa representada en el propio texto en la que el Autor Modelo postula un Lector Modelo en la actividad cotidiana de contar un cuento.

Labov y Waletzky (1967) encontraron que la macro-estructura de la narración puede contener seis partes o secciones:

- **Sumario**, donde el narrador anuncia su propósito de relatar una experiencia en particular, y previene al oyente sobre el tópico a narrar.
- **Orientación**, como su nombre lo indica, cumple la función de orientar al interlocutor sobre los personajes, tiempo,

espacio y situación. Los elementos de la orientación se ubican mayormente en el inicio de la narración. Cuando se presentan elementos orientadores en otras secciones de la narración, estos elementos cumplen una función de evaluación más que de orientación.

- **Complicación**, el cuerpo fundamental de cláusulas narrativas en secuencia temporal. Su función es referencial, básicamente la de contar la historia y responde a la pregunta “¿qué pasó?”. En algunas narraciones largas es posible encontrar varios ciclos narrativos.
- **Evaluación**, sirve el propósito de expresar por qué es importante la historia, establece el punto de interés personal. Una narración sin elementos expresivos de evaluación sería sólo una sucesión de eventos cuyo efecto podría ser confuso, dejando la sensación de ¿y qué? Aunque es posible encontrar cláusulas fundamentalmente evaluativas agrupadas para suspender la complicación justo antes de la resolución, también pueden encontrarse este tipo de cláusulas a lo largo del relato. Asimismo, es posible encontrar elementos lexicales incorporados en las cláusulas narrativas que cumplen esta función evaluativa.
- **Resolución**, presenta el resultado final de la secuencia de eventos. Funciona como cierre o conclusión. Indica al interlocutor que el problema ha sido resuelto. Responde a la pregunta “y entonces, ¿qué pasó?”
- **Coda**, cumple la función de indicar que la narración ha terminado, trayendo al interlocutor nuevamente a la situación del *aquí* y el *ahora*.

Labov (1972) señala que una narración completa comienza con la orientación, procede a la complicación, suspende la acción en la evaluación antes de la resolución, concluye con ésta y devuelve al oyente al tiempo presente con la coda. El sumario es un elemento opcional. Es también oportuno señalar que los cuentos escritos en la actualidad tienden a obviar el elemento coda, lo cual se ha hecho evidente en el presente estudio, tal como se señalará en

los resultados. En el mismo orden de ideas, es necesario señalar que, tal como lo plantearan Labov y Waletzky (1967), es posible encontrar elementos de la evaluación en cláusulas narrativas de la complicación. Tal es el caso del habla reportada, donde el propio proceso de verbalización (decir, preguntar, responder, etc.) conforma el núcleo (*narrative head*) de una cláusula en secuencia narrativa, pero donde la verbalización misma, la acotación textual de lo dicho, representa una cláusula evaluativa. Es decir, una cláusula como

Entonces el profesor me dijo: “Aprobaste el examen de milagro”

se considera narrativa por cuanto el *decir* es un hecho que ocurre en secuencia temporal con uno previo (y que probablemente produzca otro hecho posterior). La verbalización misma, lo que se dijo, es en cambio una evaluación interna donde se orienta hacia la actitud evaluativa del personaje, quien por una parte reporta el hecho de que *aprobaste* y por la otra evalúa la situación indicando que esto ocurrió *de milagro*. En la misma línea, y en relación al habla en la narración, Ely (1997: 352) refiere que Labov y Waletzky reconocen que la función evaluativa y la referencial pueden coincidir en una misma cláusula, por lo cual el habla reportada podría representar tanto lo que pasó como también un sentido de por qué pasó lo que pasó. Así entonces es posible que una secuencia de eventos concluya con una evaluación, bien externa (por parte del narrador) o interna (por parte de un personaje) haciendo coincidir la evaluación con una cláusula narrativa de la resolución. Tal es el ejemplo presentado por Labov y Waletzky (1967: 7) y que reproducimos a continuación.

(Alguna vez estuviste en una situación de serio peligro de ser asesinado?)

Mi hermano me clavó un cuchillo en la cabeza (¿Cómo pasó eso?). De muchachos, te metes en una pelea y yo le torcí el brazo hacia atrás.

Eso fue justo unos días después que mi padre murió, y estábamos en la semana de luto.

Y la razón de la pelea... él se salió del patio –esto era en Coney Island –y empezó a hablar de eso. Y mi madre se acababa de sentar a tomarse una taza de café. Y le dije que se callara.

Claro, muchachos, ya sabes –él no tiene por qué escucharme a mí. Así que lo agarré por el brazo, y se lo torcí para atrás. Cuando lo solté, ahí estaba el cuchillo sobre la mesa, el simplemente lo cogió y me lo clavó. Y empecé a sangrar como un cerdo.

Y, naturalmente, lo primero fue –corre al médico. Y el doctor simplemente dice, “Un poquito más,” dice él, “y estarías muerto”

Explican Labov y Waletzky (1967) que la última cláusula narrativa no sólo presenta el resultado sino que también lo evalúa. Nótese que, de nuevo, el núcleo narrativo de la cláusula es el verbo decir (*says*). Nótese igualmente el uso del presente histórico en representación del pretérito.

Con respecto al tipo de verbo que constituye el núcleo narrativo, hemos encontrado interpretaciones del modelo de Labov y Waletzky, entre las cuales destacaremos la de Shiro (1997). Para esta autora, la cláusula, con una estructura de frase simple, contiene un verbo de acción en pasado simple. Aunque estamos de acuerdo en el uso del pasado simple, representado en ocasiones por el presente histórico, no hemos encontrado suficiente evidencia de que el núcleo narrativo, o el verbo, deba obligatoriamente ser un proceso material de acción. De hecho, los propios ejemplos

1 Original en inglés. Traducción nuestra.

presentados por Labov y Waletzky (1967) contienen, además de este tipo de verbo, procesos de verbalización y procesos mentales.

Hemos adoptado entonces estos ejemplos y hemos incluido en la clasificación de cláusulas narrativas aquellas con distintos tipos de procesos, atendiendo a los criterios de secuencialidad temporal y causal.

Con respecto al principio de causalidad, Labov (1997) plantea que el narrador selecciona un evento reportable, luego selecciona un evento anterior que es la *causa eficiente* del evento reportable y que responde a la pregunta “¿cómo (o por qué) ocurrió eso?”, luego el narrador continúa de manera recursiva hasta presentar un evento para el cual la pregunta ya no sea apropiada. Podemos aquí establecer una relación con los planteamientos iniciales del sistema de concatenación de episodios de la gramática sistémica funcional, uno de cuyos términos (episodios relacionados) muestra la posibilidad de unir cláusulas en función de la temporalidad o de la causalidad.

2.3. La función ideacional: la representación de la experiencia

Retomando el tema de las funciones en el texto narrativo, parece oportuno señalar acá la importancia de éstas para establecer un vínculo con el lector. Después de todo, la literatura, en cuanto lenguaje, cumple por lo menos tres macro-funciones fundamentales: la ideacional, la interpersonal y la textual. La función ideacional, de acuerdo con Halliday (1985), está relacionada con la representación de la experiencia, le da al ser humano la capacidad de entender y expresar ideas acerca del mundo que lo rodea. La función interpersonal, por otra parte, se relaciona con el proceso comunicacional como forma y canal para la acción social, y por ende sirve el propósito humano de establecer y mantener las

relaciones sociales. La función textual, que sirve de puente entre las dos previas, habilita al ser humano para organizar su contenido ideacional con el propósito de expresarlo eficientemente a otros participantes de su contexto social. En cuanto al texto narrativo específicamente, es innegable el hecho de que éste, al igual que otros géneros discursivos, presenta una organización textual que lo caracteriza. En otras palabras, la representación de la experiencia, es decir, la expresión de las ideas sobre el mundo en un cuento, debe estar organizada de manera tal que tanto el todo como cada una de sus partes cumplan con una función comunicativa. Igualmente innegable es que una caracterización del texto narrativo como producto sociolingüístico debe abordar tanto el contenido como su forma y su función comunicativa, atendiendo así las tres macro-funciones del lenguaje.

En cuanto al tema de los tipos de procesos factibles de constituir un núcleo narrativo, elemento fundamental y representativo de la función ideacional, se hace necesario presentar acá las ideas derivadas de la Gramática Sistémica-Funcional en cuanto a la cláusula como representación de la experiencia, como expresión de las ideas sobre el mundo. Nos referimos específicamente al sistema de transitividad, el cual, como señalan Martin *et al* (1997), da cuenta de la experiencia en términos de una configuración de tres tipos de elementos fundamentales: el proceso clausular (representado por el verbo), los participantes involucrados en el proceso y las circunstancias que rodean al mismo. Para el presente estudio enfocaremos nuestra atención en el elemento proceso. De acuerdo con los planteamientos de Martin *et al* (1997:102), los procesos pueden clasificarse en:

Material: evento, representa lo que ocurre; acción, representa lo que se hace.

Mental: representa el procesamiento mental conciente. Incluye la percepción, la cognición, y la reacción o afectación.

Relacional: generalización de la noción tradicional de verbo copulativo, relaciona al participante con un atributo (tipo atributivo) o lo identifica con un valor (por identificación).

Comportamental: entre lo material y lo mental/verbal, representa la conducta humana.

Verbal: representa los procesos del 'decir' y sus distintos modos (preguntar, ofrecer, etc.). También pueden incluirse aquí procesos que, no siendo verbales *per se*, tienen una naturaleza semiótica que los caracteriza como procesos externalizados derivados de un proceso mental previo (formulación ésta que se presentara inicialmente para categorizar la verbalización). Tal es el caso de verbos como *demostrar*.

Existencial: representa la condición de existir de un participante.

Aunque la categorización de cláusulas por el tipo de proceso es más compleja que lo que parece indicarse con estas formulaciones sencillas, bastará con señalar que tal categorización se realiza fundamentalmente con atención al resto de los elementos de transitividad. Un proceso material, por ejemplo, podrá ser clasificado como evento o como acción con base al tipo de participante involucrado (si es inanimado o animado, respectivamente). Asimismo, un proceso como *oler* podría categorizarse según el participante y/o el elemento adjunto de la cláusula. En *Ella olió las flores*, el proceso es comportamental (en cuanto versión activa de un proceso mental de percepción), mientras que en *La torta olía bien*, el proceso es relacional atributivo.

La categorización presentada por Martin *et al* (1997), es el sustento para la descripción de las cláusulas narrativas y evaluativas en la narración.

3. El Método

Nuestro tópico de investigación, la caracterización del cuento para niños con atención al discurso mismo y su construcción lingüística, es abordado aquí a través de un estudio exploratorio, con enfoque cualitativo (sin descartar el uso de algunos datos numéricos de frecuencia), a fin de intentar un acercamiento a tal caracterización que permita, por una parte, la identificación y articulación de elementos presentes en la muestra de estudio, y por otra parte, la ampliación del conocimiento en este campo.

Las categorías de análisis

Parece necesario acá recordar las interrogantes que guían el presente estudio: ¿Cómo se organiza la recapitulación de experiencias en el mundo narrado? ¿Qué caracteriza al cuento infantil en cuanto a la conformación de su macro-estructura? ¿Cómo se relaciona la forma y la función en la representación de la experiencia en el mundo narrado? ¿Qué tipos de cláusulas tienden a predominar en tales agrupaciones funcionales?

Con atención a nuestras preguntas de investigación, hemos formulado las siguientes categorías de análisis, las cuales ya han sido abordadas en la sección anterior:

TABLA 3: Las categorías de análisis

LA MACRO-ESTRUCTURA DEL CUENTO	LA REPRESENTACIÓN DEL PROCESO EN LAS CLÁUSULAS.
Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972)	Martin <i>et al</i> (1997)
Orientación	Procesos Materiales
Complicación	Procesos Mentales
Evaluación	Procesos Verbales
Resolución	Procesos Relacionales
Coda	Procesos Existenciales
	Procesos Comportamentales

La muestra de estudio

Se seleccionó una muestra al azar de 10 cuentos infantiles de un corpus de 56 textos narrativos para niños, definidos como cuentos literarios en los textos escolares de Escuela Básica II Etapa. Detalles de esta muestra se presentan a continuación.

TABLA 4: La muestra del estudio

	Título	Autor	Grado	Texto Escolar
1	Algo en la oscuridad	Horacio López	6	Guía Caracol 6. Santillana
2	Cuando las cosas hablaron	Folklore venezolano	5	Lengua y Literatura 5. Santillana
3	Domingo Siete	Folklore tachirense	4	Retos 4. Mi Libro Enciclopédico. Editorial Excelencia
4	Grulla, La	no indicado	4	Lengua y Literatura 4. Santillana
5	Guillermo el mentiroso	no indicado	5	Tú y Yo. 5° Gr. Lectura y Escritura. Henry Cedeño. Colegial Bolivariana. C.A
6	Hermano de Juan el Sucio, El	L. Richards	5	Libro Integral nuestro futuro. 5° Grado. Ediciones CO-BO
7	Historia de Aziru y Senmut	Anónimo	6	Lecturas Girasol 6. Serie Flor de Araguaney
8	Negocio Ruinoso, Un	Richard Hughes	6	Lecturas Girasol 6. Serie Flor de Araguaney
9	Orejas de Tío Conejo, Las	Antonio Arráiz	5	Lengua y Literatura 5. Fundación Editorial Salesiana
10	Precio del Humo, El	no indicado	5	Guía Caracol 5. Santillana

Los procedimientos

Se llevó a cabo una exploración de cada cuento por separado. En cada caso, se procedió a segmentar el cuento en cláusulas principales, manteniendo las cláusulas subordinadas en la posición que ocupan en sus respectivas cláusulas principales, bien sea como elemento *Complemento* representando a un participante o como elemento *Adjunto* representando una circunstancia.

Cada cláusula fue categorizada primero en términos de su función en la macro-estructura del cuento, y luego en términos de

su correspondencia a distintos tipos de procesos.

Para facilitar la visualización de los datos se diseñó una sencilla base de datos en formato Excel 2003. En dicho formato se compiló la información obtenida de todos los cuentos en dos tablas diferentes. La primera agrupa, para cada cuento, las cláusulas según su correspondencia a las diferentes secciones de la narración (sumario, orientación, complicación, etc.). Se halló así respuesta a nuestras interrogantes iniciales relacionadas con la conformación y organización de la recapitulación de la experiencia. La segunda tabla clasifica las cláusulas según el tipo de proceso clausular (material, mental, de verbalización, etc.)

Se diseñó luego una tercera matriz para la comparación, en cada cuento, de las funciones de las cláusulas en la macroestructura y de su clasificación en términos de tipos de procesos verbales. Esta nueva tabla permitió analizar la relación forma-función, por cuanto evidenció el predominio de ciertos tipos de procesos para ciertas secciones de la narración.

Finalmente, se diseñó una última tabla que resume, en términos de frecuencias, la aparición de distintos tipos de procesos clausulares en las diferentes secciones de los textos narrativos estudiados. Por motivos de espacio, sólo hemos incluido esta tabla en el presente reporte.

A partir de estos resultados se formularon las conclusiones del estudio.

4. Los Hallazgos

La Macro-estructura

En términos generales, encontramos que todos los cuentos contienen las secciones señaladas por Labov y Waletzky (1967), con excepción del sumario, ausente en todos los cuentos (y cuya función ya podría estar cubierta en el título del cuento), y de la coda, la cual se incorpora sólo en tres de los diez cuentos estudiados.

Veamos estos tres casos:

Desde entonces, Santiago durmió tranquilo, sabiendo que siempre es bueno tener, al menos, un monstruo amigo debajo de la cama. (Algo en la Oscuridad, Guía Caracol 6. Santillana Guía Caracol 6. Santillana)

De ahí viene el nombre de domingo siete. Quiere decir un intruso que viene a meterse donde no cabe. (Domingo Siete, Retos 4. Mi Libro Enciclopédico. Editorial Excelencia)

Y no hace falta decir que, cuando miraron, el peregrino había desaparecido; y nunca volvió a molestar a nadie en Tánger. (Un negocio ruinoso, Lecturas Girasol 6. Serie Flor de Araguaney)

Como puede observarse, estas secciones de coda cumplen con lo señalado por Labov y Waletzky: retrotraen al lector al aquí y el ahora. La poca presencia de la coda en el grupo de narraciones podría ser indicio de que se tiende a causar mayor impacto en el lector si se finaliza el relato con la resolución. Esto además parece ser una invitación al lector para la reflexión sobre las consecuencias de las acciones y eventos del mundo narrado, reflexiones éstas que permitirían una mayor libertad de interpretación y una mayor inclinación al desarrollo de la creatividad del niño.

En cuanto a la sección de orientación, ésta ocurre entre la primera y la sexta cláusula de los cuentos de la muestra, dándose el caso de orientaciones de una sola cláusula. La cantidad de cláusulas destinadas a la orientación no parece depender de la longitud del cuento, ya que el cuento más largo, de 41 cláusulas

contiene sólo una cláusula de orientación, y el más corto, de 27 cláusulas, contiene 3. Llama también la atención el caso de cláusulas iniciales que cumplen la doble función de orientación y de complicación. En ellas no sólo se orienta hacia el personaje y el ambiente sino que también se presenta el primer proceso de acción material que bien podría funcionar de forma deíctica, por su naturaleza semántica, pero que también marca el inicio de una secuencia narrativa en términos de temporalidad. Un ejemplo de este caso es:

Una vez salió un campesino al huerto para coger unos ñames. (Cuando las cosas hablaron), cláusula con que se inicia el cuento N° 2 de la muestra. Aunque hemos encontrado otras dualidades funcionales en las cláusulas, estas coincidencias ocurren con elementos de complicación y evaluación o elementos de resolución y evaluación. Además de ser ocasionales en esta muestra, tales coincidencias son explicadas por Labov y Waletzky (1967), no así, el caso de doble funcionalidad detectado en cláusulas de orientación (elementos de orientación y complicación como sección inicial). Estos casos de dualidad funcional en la sección inicial del cuento podrían tal vez explicarse si consideramos que las cláusulas de orientación son esencialmente referenciales (evaluativas) y no narrativas. Las coincidencias funcionales en los otros casos ocurren siempre con elementos de evaluación.

En referencia a la sección de complicación, ésta pareciera ser la más notable en todos los cuentos, dándose el caso incluso del cuento Guillermo el mentiroso, que consiste casi en su totalidad de elementos de complicación. Similar a este relato, Las Orejas de Tío Conejo se construye casi enteramente con cláusulas

de complicación. Sin embargo, pudo observarse que estas narraciones son más bien la excepción. La mayoría de los reatos presentan pequeños ciclos narrativos con cláusulas evaluativas que suspenden la acción para luego retomarla en un nuevo ciclo de secuencias. Esto crea el efecto de mini-narraciones con cláusulas de complicación que se convierten en cláusulas de mini-resolución, llevando también a pensar en la posibilidad de que las cláusulas evaluativas que suspenden la acción podrían también estar funcionando como orientación al siguiente ciclo narrativo. Como ejemplo de este tipo de complicación cíclica veamos el siguiente extracto de Cuando las cosas hablaron:

El campesino se asustó y, sin querer oír más, echó a correr hacia el pueblo. En el camino encontró a un pescador con una red sobre la cabeza. El pescador le preguntó:

--¿Por qué corres tanto?

Cuando le contó lo que había pasado, el pescador le dijo:

—¿Nada más que eso? Pues no veo por qué tanto miedo...

—¿Quitó ese hombre la penca de la piedra? —preguntó la red al pescador.

Arrojó la red al suelo y echó a correr junto al campesino, por el camino se encontraron con un tejedor, que llevaba sobre la cabeza un lío de ropa.

—¿Dónde van tan aprisa?

Se lo contaron.

—No veo motivo para asustarse tanto; realmente no lo veo...

—¡Pues sí que lo hay —le dijo el lío de la ropa—, si te pasara a ti correrías también!

—¡Aaay! —gritó el tejedor. Tiró el lío y corrió con los otros dos.

Corriendo bajaron por la calle principal del pueblo, en dirección a la casa del policía.

Al igual que en los hallazgos de Labov y Waletzky (1967), siempre ocurre una o varias cláusulas de evaluación antes de la resolución, o por lo menos una cláusula que combina la función de complicación y la función de evaluación. Ello con la sola excepción del cuento Guillermo el mentiroso, que pasa directamente de la complicación a la resolución e incluye una dualidad funcional en la penúltima cláusula de resolución/evaluación. Ésta representa el habla directa de un personaje, tal como el ejemplo planteado por Labov y & Waletzky para estos casos:

Guillermo, triste y lloroso, dijo:

- Maestra, yo quiero mucho a Dios y a mis amigos. Le prometo decir siempre la verdad, porque no quiero que me olviden y dejen de quererme, porque después no tengo con quien jugar. Desde hoy, voy a querer el bien para todos y a decir siempre la verdad. (Guillermo el mentiroso, Tú y Yo. 5º Gr. Lectura y Escritura. Henry Cedeño. Colegial Bolivariana, C.A)

También es importante destacar la presencia de cláusulas de evaluación a lo largo de los cuentos, que en su mayoría incluyen elementos de orientación hacia la actitud de los personajes, o hacia el tiempo, o hacia las circunstancias.

La sección de resolución también está presente en todos los cuentos e incluye entre una y seis cláusulas al final del cuento. Es de hacer notar el caso atípico del cuento Cuando las cosas hablaron, que agrega una nueva cláusula de complicación/

evaluación después de la resolución, que bien podría dar inicio a un nuevo ciclo:

Los hombres se fueron y el policía meneó la cabeza malhumorado, murmurando:

— ¡Por semejante tontería alterarse!

— ¿Es maravilloso o no? —dijo el taburete—. ¡Hay que ver, un ñame que habla!

Es oportuno enfatizar que este cuento contiene un importante número de ciclos narrativos y que esto en combinación con la construcción de su final recrea el efecto lúdico de las rondas infantiles.

En resumen, podríamos decir que los cuentos infantiles estudiados poseen una macro-estructura similar a la de las narraciones orales de experiencia personal, donde los elementos obligados son la orientación, la complicación, la evaluación y la resolución, y donde es posible encontrar fusiones de complicación o de resolución con la evaluación en cláusulas narrativas. Es importante señalar también la presencia frecuente de ciclos narrativos en la mayoría de los cuentos estudiados, los cuales recrean la construcción de las rondas infantiles.

Los Procesos Clausulares

Los procesos clausulares, como ya ha sido indicado, representan los elementos centrales de la función ideacional para la representación de la experiencia. Así, una posible concentración de ciertos tipos de verbos podría ser un importante indicador de la relación forma-función en el relato. Es por ello que hemos querido presentar estos hallazgos en el siguiente cuadro resumen:

Orientación	Orient/Compl	Complicación	Complic/Eval.	Evaluación	Resol/ Eval	Resolución	Coda
Cuento 1 (36 cláus)	2 relacionales 2 mentales	12 materiales 2 verbales 3 mentales		1 material 1 verbal 7 mentales	1 Relacional 2 Mental	1 Relacional 2 Mental	1 comport. 1 material
Cuento 2 (40 cláus)	1 material	14 materiales 11 verbales	2 verbales 1 mental	3 verbales 4 mentales	1 material 1 verbal	1 material 1 verbal	
Cuento 3 (38 cláus)	2 materiales 1 mental	10 materiales 11 verbales		3 mentales 1 existencial	3 mentales 2 relacionales	6 materiales	2 relacionales
Cuento 4 (37 cláus)	3 materiales	13 materiales 7 verbales	4 verbales	3 mentales 2 relacionales	1 verbal	3 mentales	
Cuento 5 (27 cláus)	3 relacionales	8 materiales 10 verbales 3 mentales			1 verbal	2 verbales	
Cuento 6 (35 cláus)	2 materiales 2 relacionales	8 materiales 10 verbales 1 mental	1 verbal 1 comportam.			2 materiales 3 verbales	
Cuento 7 (31 cláus)	2 relacionales 1 mental	7 materiales 7 verbales 1 mental	5 verbales	1 material 3 verbales 3 mentales		1 verbal	
Cuento 8 (39 cláus)	2 relacionales 2 mentales	8 materiales 9 verbales 1 mental	2 verbales	1 material 1 verbal 4 mentales 2 relacionales		2 materiales 4 verbales	1 material
Cuento 9 (31 cláus)	1 material 1 verbal	15 materiales 8 verbales 1 comportam.	2 materiales 1 verbal			1 material 1 mental	
Cuento 10 (41 cláus)	1 material	15 materiales 8 verbales 2 mentales	5 verbales	1 material 3 verbales 2 mentales 1 relacional		1 material 1 mental	

TABLA 5: Resumen de aparición de procesos clausulares en las distintas secciones de los cuentos de la muestra

Con relación a los procesos clausulares y su aparición en distintas secciones de la macro-estructura de los cuentos, como rasgo general, podemos indicar un predominio notable de los procesos materiales y los procesos de verbalización, seguidos estos por los procesos mentales. Esto parece sugerir que en el cuento infantil lo que se dice tiene tanta relevancia como lo que se hace en el desarrollo de los acontecimientos. Hemos encontrado casos de complicaciones, como las de los cuentos Domingo Siete, Guillermo el mentiroso, El hermano de Juan el Sucio y Un Negocio Ruinoso, en donde las cláusulas con procesos de verbalización superan en número a las cláusulas con procesos materiales.

Otros tipos de procesos como los relacionales y los existenciales tienden a ocurrir mayormente en las secciones iniciales de los cuentos, aunque también se encuentran algunos distribuidos a lo largo de los cuentos. Los procesos de tipo comportamental son más bien escasos.

Más importante que esta descripción general es la revisión de la aparición de los tipos de procesos en las distintas secciones de los cuentos. Para ello, estudiamos las cláusulas de cada sección de la macro-estructura de cada cuento.

Queda evidenciado en la tabla que la mayor parte de las cláusulas se agrupan entre la complicación y la evaluación y que, como ya se indicara con anterioridad, los procesos predominantes son los materiales, los de verbalización y los mentales.

Si enfocamos nuestra atención en la orientación, notaremos la aparición casi constante de procesos relacionales, lo cual es consistente con la función de esta sección: orientar al lector sobre los personajes, el ambiente y las circunstancias. Cabe destacar que cuando la orientación se fusiona con la complicación estas cláusulas contienen en su mayoría procesos de tipo material.

En la sección de complicación notamos una frecuente aparición de procesos materiales (lo que ocurre y lo que se hace), seguidos por los procesos de tipo verbal (lo que se dice). También encontramos procesos de tipo mental que funcionan en su mayoría como causa eficiente que da como resultado una acción o evento posterior. Puede notarse también que cuando la complicación se fusiona con la evaluación, predominan los procesos de verbalización, ya sea porque los autores orientan hacia la actitud del personaje hablante, como en *exclamó malhumorado*, o porque se deja al personaje, a través del habla directa, la función de evaluar situaciones, como se señaló en el aparte dedicado a la macro-estructura.

En cuanto a la sección de evaluación, encontramos que predominan los procesos mentales, lo cual es consistente con la función de esta sección. La mayoría de estos procesos ocurren en cláusulas que representan el pensamiento del personaje, por lo cual podríamos afirmar que la mayor parte de la evaluación se sustenta en la evaluación interna de acuerdo con los planteamientos de Labov (1972). Esto, a su vez, resalta el rol del personaje como evaluador más allá que como simple *hacedor*.

La sección de resolución se apoya mayormente en cláusulas narrativas con procesos materiales, seguidos por los procesos de verbalización. Esto es también consistente con su función de responder a la pregunta “*y entonces, ¿qué pasó?*”. Recordemos que en la complicación lo que se dice parece tan importante como lo que se hace. Es de hacer notar también que algunos de los cuentos estudiados concluyen con representaciones de habla reportada.

En términos generales, y a manera de resumen, podemos señalar que el predominio de un tipo de proceso o de otro en

distintas secciones de los cuentos estudiados, muestra una clara correspondencia con las agrupaciones funcionales de su macroestructura. Las orientaciones se construyen mayormente con procesos relacionales, las complicaciones con procesos materiales y de verbalización, las evaluaciones con procesos mentales y de verbalización, y las resoluciones, al igual que las complicaciones, con procesos materiales y de verbalización.

5. Conclusiones

El presente estudio exploratorio, ha permitido ampliar nuestros conocimientos sobre el cuento literario para niños. Nos planteamos como problema la necesidad de conducir estudios orientados hacia una caracterización consistente del cuento infantil a la luz de modelos teóricos concretos. En este sentido, las interrogantes planteadas orientaron nuestra exploración hacia el estudio de la organización, la recapitulación de experiencias en el mundo narrado: a la conformación de su macro-estructura; y hacia la relación entre la forma y la función en la representación de tal experiencia: los tipos de cláusulas que tienden a predominar en sus agrupaciones funcionales.

Los hallazgos nos permiten concluir, en primer lugar, que los cuentos infantiles de la muestra poseen una macro-estructura que consiste en cuatro partes: orientación, complicación, evaluación y resolución, siendo la coda una quinta sección opcional. La evaluación, aparte de conformar una sección en sí misma, puede también encontrarse fusionada con la complicación o con la resolución. Encontramos además que en cuentos infantiles puede fusionarse la orientación con la complicación como sección inicial. También debemos destacar la frecuencia de pequeños ciclos

narrativos que recrean el efecto lúdico de las rondas infantiles en la sección de complicación de los cuentos.

Por otra parte, el estudio de la correspondencia forma-función en la presente muestra ha evidenciado una gran consistencia entre los tipos de procesos presentes en las cláusulas y la correspondencia de éstas a distintas agrupaciones funcionales (orientación, complicación, resolución, evaluación). Las cláusulas relacionales orientan, las cláusulas materiales cuentan lo ocurrido o lo hecho en la complicación y la resolución, y las cláusulas mentales evalúan situaciones y personajes. Mención aparte merecen los procesos de verbalización, por cuanto éstos tienen gran relevancia tanto en la sección de complicación, ocurriendo en cláusulas narrativas o referenciales (lo dicho tiene tanta relevancia como lo hecho), como en la sección de la evaluación ocurriendo igualmente en cláusulas evaluativas o expresivas.

Finalmente, y como consideraciones finales, es importante señalar que el modelo de Labov y Waletzky (1967) ha sido de gran valor y su aplicación ha resultado altamente factible para el estudio de cuentos infantiles. Igualmente es oportuno enfatizar que el presente estudio se ha realizado con una muestra limitada de textos, por lo cual no pretendemos que los hallazgos aquí presentados sean concluyentes o generalizables. Es por ello, y dada la importancia de la literatura infantil en el ámbito educativo y social, que nos aventuramos a tomar esta exploración sólo como una contribución y como un posible punto de partida para futuras investigaciones en esta área multidisciplinaria.

Referencias

Adam, J. y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

- Barrera Linares, L. (2003). *Discurso y Literatura. Teoría crítica y análisis de textos literarios a partir de los aportes del análisis del discurso*. Caracas: Los Libros del Nacional.
- Cervera, J. (1997) *La creación literaria para niños*. Bilbao: Mensajero. S.A.
- Ely, R. (1997) Everything including talk. Why you hafta listen. En *Journal of Narrative and Life History*. Vol 7, N° 1-4 (pp.351-357).
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En *Essays on the verbal and visual arts: proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of American Ethnological Society (pp. 12-44)* Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. (1972) *Language in the innercity*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1997) Some further steps in narrative analysis. En *J Journal of Narrative and Life History*. Vol 7, N° 1-4 (pp. 395-415).
- Martin, J., Matthiesen, C y Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.

Navas, G. (1995) *Introducción a la literatura infantil. Fundamentación teórica-crítica (I)*. Caracas: Fondo Editorial FEDEUPEL.

Shiro, M. (1997) Labov's model of narrative analysis as an emerging study in discourse. En *Journal of Narrative and Life History*. Vol 7, N° 1-4 (pp. 309 – 315)

Stierle, K. (1987). ¿Qué significa 'recepción' en los textos de ficción? En Mayoral, J.A. (Comp.) *Estética de la recepción*. Madrid: Arco.

EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA: UNA VÍA HACIA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR ¹

Anneris Pérez de Pérez
(UPEL-IPC-IVILLAB)
annerisgrincel@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se describirá una estrategia, aún en proceso de validación, que se ha venido poniendo en práctica en los cursos de Lengua Española del Instituto Pedagógico de Caracas para desarrollar la comprensión crítica en los estudiantes que cursan el primer semestre en las distintas especialidades. No obstante, como en toda estrategia de aprendizaje, se incorporan actividades de expresión oral y de escritura. La experiencia didáctica se sustenta en el ejercicio del pensamiento libre y crítico ante los mensajes mediáticos. Sus objetivos primordiales son que el estudiante universitario, y sobre todo el futuro docente, desarrolle y ejercite la capacidad de razonar la lectura, el pensamiento crítico, creativo y autónomo y las competencias para entender, analizar e interpretar lo que lee, de manera que pueda expresar y sustentar con claridad, oral o por escrito, sus ideas y opiniones. De allí la selección del texto periodístico de opinión, pues se revela como uno de los recursos más adecuados para analizar la perspectiva del autor, sus argumentos, la ideología subyacente en el texto y el contraste con la opinión de los lectores. Desde el punto de vista pedagógico la experiencia se sitúa dentro de las teorías críticas en educación, pues se concibe la lectura como un elemento liberador del ser humano y su enseñanza-aprendizaje como una búsqueda permanente de experiencias alternativas que propicien una didáctica de la lectura como práctica social. Entre las reflexiones que se han desprendido

¹ Este trabajo se está desarrollando dentro de las líneas de investigación del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", el cual recibe financiamiento del FONACIT (PEM20010022027) y del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

de las actividades de aula debe señalarse que el trabajo de ayudar al estudiante a aprender el mecanismo de una lectura crítica no resulta sencillo por la situación que se presenta con el conocimiento previo del estudiante: entrenamiento en la lectura de la prensa o de cualquier otro tipo de texto, el manejo de la información contextual y, fundamentalmente, el escaso desarrollo de competencias de lectura crítica.

Palabras clave : lectura crítica, enseñanza de la lengua en educación superior, alfabetización mediática.

Recepción: 18-02-2008 Evaluación: 06-06-2008 Recepción de la
versión definitiva: 20-01-2009

DEVELOPMENT OF CRITICAL READING: A WAY TOWARDS MEDIA LITERACY IN HIGER EDUCATION

Abstract

This work describes a strategy, still in validation process, that is being implemented in the courses of Spanish Language at the Instituto Pedagógico de Caracas in order to develop critical comprehension of students in their first term of different majors. Nevertheless, as in every learning strategy, activities of oral expression and writing are incorporated. The didactic experience is supported upon the exercise of free and critical thought in view of mediatic messages. Its main objective is that university students, and above all the future teachers, develop and exercise their capacity of reasoning reading, their critical, creative and autonomous thought, as well as their competence to understand, analyze and interpret what they read, in such a way that they can express their ideas and opinions clearly, both in oral and in written ways. Thus, the journalistic text of opinion has been selected, since it stands as one of the most appropriate sources for the analysis of the author's perspective, their arguments, the underlying ideology in the text and the contrast with the readers' opinions. From the pedagogical point of view,

the experience is framed within the critical theories of education, since reading is conceived of as an element that can liberate the human being, and its teaching-learning as a permanent search for alternative experiences that encourage a didactics of reading as a social practice. Among the reflections derived from classroom activities it must be stated that the work of helping the student learn the mechanisms for critical reading is not an easy task considering situations related to the student's previous knowledge: training in press or any other kind of texts, handling of contextual information and, mainly, the scarce development of their critical reading competence.

Key words: critical reading, language teaching in higher education, media literacy.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA LECTURE CRITIQUE : UNE VOIE VERS L'ALPHABÉTISATION MÉDIATIQUE DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

Résumé

Dans ce travail, on décrira une stratégie qui est encore dans le processus de validation, mettant en pratique dans les cours de Langue Espagnole à l'Institut Pédagogique de Caracas le développement de la compréhension critique chez les étudiants du premier semestre dans les différentes spécialités. Toutefois, comme dans n'importe quelle stratégie d'apprentissage, on incorpore des activités d'expression orale et d'écriture. L'expérience didactique s'appuie sur l'exercice de la pensée libre et critique devant les messages des médias. Ses objectifs fondamentaux sont que l'étudiant et, surtout, le futur enseignant développe et mette en pratique la capacité à raisonner la lecture, la pensée critique, créative et autonome et les compétences pour comprendre, analyser et interpréter ce qu'il lit de sorte qu'il puisse clairement exprimer et soutenir ses idées et ses opinions tant à l'oral qu'à l'écrit. C'est pourquoi on a sélectionné le texte journalistique d'opinion car il se

révèle être une des ressources les plus adéquates pour analyser la perspective de l'auteur, ses arguments, l'idéologie sous-jacente dans le texte et le contraste vis-à-vis de l'opinion des lecteurs. D'après la perspective pédagogique, l'expérience se situe dans les théories critiques de l'éducation étant donné que la lecture comme élément libérateur de l'être humain et son enseignement comme recherche permanente d'expériences alternatives entraîne une didactique de la lecture en tant que pratique sociale. L'analyse faite à partir des activités de classes nous permet de dire que le travail conçu pour aider l'étudiant à apprendre les mécanismes d'une lecture critique n'est pas facile au vu de ses connaissances préalables : l'entraînement de la lecture d'articles journalistiques ou de n'importe quel texte, la maîtrise de la situation contextuelle et, notamment, le développement limité de compétences de lecture critique.

Mots clés : lecture critique, enseignement de la langue dans l'éducation supérieure, alphabétisation à travers le médias.

LO SVILUPPO DELLA LETTURA CRITICA: UN INDIRIZZO VERSO L'ALFABETIZZAZIONE MEDIATICA NELL'EDUCAZIONE UNIVERSITARIA

Riassunto

In quest'articolo si descriverà una strategia ancora in processo di valutazione, messa in pratica nei corsi di Lingua Spagnola dell'Istituto Pedagogico di Caracas, per sviluppare la comprensione critica degli studenti del primo semestre di diverse specializzazioni. Come in qualunque strategia dell'apprendistato, si incorporano attività dell'espressione orale e della scrittura. L'esperienza didattica si basa sull'esercizio del pensiero libero e critico davanti ai messaggi mediatici. I suoi scopi fondamentali sono lo sviluppo e l'esercitazione tanto della capacità di ragionare la lettura, il pensiero critico, creativo e autonomo quanto delle competenze per capire, analizzare e interpretare ciò che si legge, in maniera che possa

esprimere e sostenere con chiarezza, orale o scritta, le proprie idee e le proprie opinioni. Tutto questo riferito allo studente universitario e, soprattutto, al futuro docente. Per questo motivo, si spiega la scelta della selezione fatta dal testo giornaliero di opinione. Esso è una delle risorse più adeguate per analizzare la prospettiva dell'autore, i suoi argomenti, l'ideologia sottintesa e il contrasto con l'opinione dei lettori. Dall'ottica pedagogica, l'esperienza può essere posta tra le teorie critiche dell'educazione. La lettura è concepita come un elemento liberatore dell'essere umano e il suo insegnamento come il suo apprendistato devono essere una ricerca permanente di esperienze alternative che favoriscano una didattica della lettura come pratica sociale. Tra le riflessioni prodotte dalle attività delle aule è da sottolineare che l'aiuto allo studente affinché impari la lettura critica non è facile, data la situazione della conoscenza precedente dello studente, caratterizzato generalmente da uno scarso allenamento sulla lettura dei giornali o di altri testi, la scarsa maestranza dell'informazione contestuale e, fundamentalmente, lo scarso sviluppo delle competenze della lettura critica.

Parole chiavi: Lettura critica. Insegnamento della lingua nell'educazione universitaria. Alfabetizzazione mediatica.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA: UMA VIA EM DIRECÇÃO À ALFABETIZAÇÃO MEDIÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Resumo

Neste trabalho descrever-se-á uma estratégia, ainda em processo de validação, que se tem vindo a pôr em prática nos cursos de Língua Espanhola do Instituto Pedagógico de Caracas para desenvolver a compreensão crítica nos estudantes que frequentam o primeiro semestre nas diferentes especialidades. Não obstante, como acontece com todas as estratégias de aprendizagem, incorporam-se actividades de expressão oral e de escrita. A experiência

didáctica sustenta-se no exercício do pensamento livre e crítico ante as mensagens mediáticas. Os seus objectivos primordiais são que o estudante universitário, e sobretudo o futuro docente, desenvolva e exercite a capacidade de pensar a leitura, o pensamento crítico, criativo e autónomo e as competências para entender, analisar e interpretar o que lê, de forma a que possa exprimir e sustentar com clareza, oralmente ou por escrito, as suas ideias e opiniões. Assim se justifica a selecção do texto jornalístico de opinião, pois revela-se como um dos recursos mais adequados para analisar a perspectiva do autor, os seus argumentos, a ideologia subjacente ao texto e o contraste com a opinião dos leitores. Do ponto de vista pedagógico, a experiência situa-se dentro das teorias críticas em educação, pois se concebe a leitura como um elemento liberador do ser humano e o seu ensino-aprendizagem como uma procura permanente de experiências alternativas que propiciem uma didáctica da leitura como prática social. Entre as reflexões que se têm desprendido das actividades de aula deve assinalar-se que o trabalho de ajudar o estudante a aprender o mecanismo de uma leitura crítica não é fácil pela situação que se apresenta com o conhecimento prévio do estudante: o treino na leitura da imprensa ou de qualquer outro tipo de texto, a manipulação da informação contextual e, fundamentalmente, o escasso desenvolvimento de competências de leitura crítica.

Palavras-chave: leitura crítica, ensino da língua na educação superior, alfabetização mediática

EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA: UNA VÍA HACIA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Anneris Pérez de Pérez

Una vez tenemos garantizado el derecho de opinión, donde cualquier puede decir lo que quiera, aunque lo que diga sea una barbaridad, debemos preocuparnos de la otra parte: garantizar que las personas sean capaces de detectar las mentiras, las falacias, las manipulaciones y darse cuenta de los intereses que hay detrás de los discursos de cada uno. Tenemos que cambiar la idea de que lo que está escrito es verdad, objetivo, unívoco o absolutamente preciso y claro, por una idea mucho más real de que detrás de los escritos hay puntos de vista y opiniones, miradas parciales, como en la conversación (Cassany, 2006b:3)

Introducción

En este trabajo se describirá una experiencia que se ha venido poniendo en práctica en los cursos de Lengua Española del Instituto Pedagógico de Caracas para desarrollar la comprensión crítica en los estudiantes que cursan el primer semestre en las distintas especialidades. La estrategia es producto de dos investigaciones previas realizadas: en primer lugar, un análisis de los resultados de la Subprueba de Comprensión de la Lectura (aplicada por el CNU) durante los años 2003-2004, el cual determinó que los bachilleres

tienen serios problemas en la comprensión inferencial y en la determinación del propósito del autor. En segundo lugar, el análisis crítico del discurso aplicado a textos periodísticos de opinión para demostrar cómo a través del uso de estrategias lingüísticas y discursivas se legitiman o se deslegitiman acontecimientos y actores sociales. Habría que agregar la propia experiencia como docente en los cursos de Lengua Española (Español Instrumental) y, fundamentalmente, la vivencia como receptor crítico de los mensajes transmitidos por los distintos medios de comunicación.

El contacto directo con las actividades de comprensión y producción escrita de los estudiantes que recién ingresan a la universidad ha permitido constatar que los estudiantes, en su mayoría, no han adquirido las competencias requeridas para la producción y el análisis de textos necesarios para aprender en la universidad, lo que se traduce en dificultad para participar en la cultura discursiva de las distintas disciplinas con las que debe enfrentarse en el ámbito universitario.

Por otra parte, nos encontramos ante la inevitable situación de indefensión en que se encuentra la ciudadanía, particularmente los estudiantes, ante el impacto de los medios de comunicación, la cibernética y otros espacios educativos informales; es reconocida la influencia mediática en el condicionamiento de las formas de pensar, de actuar y, en general, de representación del mundo de los ciudadanos. Es decir, tal como plantea Lomas (1998), los medios de comunicación van generando una reconstrucción de la realidad como “realidad virtual” que industrializa las mentes, en el sentido de la homogeneización de estructuras y maneras de operar mentalmente y donde el contexto ideológico dominante condiciona y neutraliza los procesos de recepción de mensajes.

Este complejo panorama nos ha llamado a reflexionar y, en consecuencia, a realizar propuestas que van desde la actividad didáctica en el aula hasta la solicitud de reformulación del currículo en nuestra universidad. En esta oportunidad nos centraremos en la descripción de una estrategia didáctica que hemos venido experimentando en las clases de la asignatura Lengua Española y que aún se encuentra en la etapa de validación.

Esta propuesta tiene como propósito fundamental ayudar al estudiante a realizar una lectura crítica, herramienta fundamental para el desarrollo de un ciudadano con pensamiento crítico, creador, con sentido de participación plural y autonomía reflexiva dentro de una cultura; de esta manera podrá contrarrestar toda intención de promoción de una ética igualadora y dominante. No obstante, como en toda estrategia de aprendizaje, se incorporan actividades de expresión oral y de escritura.

Para el desarrollo de la estrategia se seleccionó el texto periodístico de opinión porque se revela como el recurso más adecuado para analizar la perspectiva del autor, sus argumentos, la ideología subyacente en el texto y el contraste con la opinión de los lectores.

A los fines de sistematizar la información se seguirá el orden siguiente: en primer lugar, nos referiremos a la dinámica de las empresas de comunicación en Venezuela; seguidamente abordaremos lo relativo al deber ser de la educación universitaria, particularmente lo relativo a la lectura crítica. Posteriormente se describirá someramente la estrategia que se ha venido poniendo en práctica y finalmente daremos a conocer algunas reflexiones surgidas del trabajo realizado.

Las empresas de comunicación en Venezuela

Tal como señala Charaudeau (2003), los medios son instituciones que se apoderan de las nociones de “información” y “comunicación” (conceptos que remiten a fenómenos sociales) para integrarlas a sus diversos ámbitos de acción, que van desde el interés económico, manifestado en su funcionamiento como empresas, hasta las ópticas tecnológica, relativa a la calidad y cantidad de su difusión, y la simbólica, relacionada con la “contribución” a la democracia ciudadana. Es por ello que reciben la atención de muchos sectores como: el mundo político, que los utiliza para hacerse un espacio público; el mundo financiero, que aprovecha la rentabilidad que genera la vinculación que mantienen con las finanzas mundiales; el mundo de la ciencia y la tecnología que se vale de ellos para desarrollar y transmitir sus actividades de investigación; las ciencias sociales en general que se interesan bien por el impacto que producen en la opinión pública como por las estrategias de información, su influencia en la conformación de las comunidades.

En el ámbito educativo, hay un interés por indagar sobre el lugar que deben ocupar los “medios” de comunicación en el currículum escolar y/o académico y sobre todo por la formación de un ciudadano consciente y crítico de los mensajes que reciben. Además, no puede dejarse de lado la necesidad de que el propio mundo mediático se observe y se estudie pues los medios “reflejan el espacio social y se encuentran reflejados por él” (Charaudeau, 2003:12). Es bien sabido que en el caso venezolano la autoevaluación que realizan las empresas de comunicación no pasa de la autojustificación.

Antes de avanzar en nuestras reflexiones es necesario justificar la denominación que hemos seleccionado para este

apartado. En Venezuela y en el resto de los países del mundo occidental existen diversas instancias de comunicación que fijan “el orden del día”; es decir, cuentan con los recursos esenciales para crear un marco básico al que tienen que adaptarse otras instancias más pequeñas que no pueden hacer otra cosa que recoger la pauta que le ofrecen los canales principales y, en el mejor de los casos, adaptarla. Es común presenciar una especie de conmoción mediática donde las empresas mediáticas (y los periodistas) se repiten, se imitan, se copian, se responden, se entremezclan hasta el punto de que ya no constituyen sino una sola empresa de (des) información dentro de la cual es cada vez más difícil distinguir la especificidad de cada uno.

Se trata de megacorporaciones mediáticas, altamente rentables, en su mayoría, vinculadas con consorcios aún mayores. En consecuencia, como toda empresa tienen un producto que vender y un mercado al que quieren vender: el producto son las audiencias y el mercado son los anunciantes. De modo que la estructura económica, por ejemplo, de un periódico consiste en aumentar el número de lectores porque en esa medida se elevan la tarifas de publicidad. Es decir, tal como plantea Chomsky (2002):

La prensa no saca dinero de la venta de periódicos al público, por el contrario pierde dinero con la venta. Pero la prensa ‘son’ intereses comerciales; quiero decir, la gran prensa son enormes intereses corporativos, y la prensa pequeña intereses comerciales más locales, pero en ambos casos se mantiene en pie gracias a otros negocios, mediante la publicidad. (p. 38).

Podemos observar, en el caso venezolano, cómo algunos diarios que dictan la pauta del día, intentan resolver sus problemas

financieros recortando su circulación pero garantizando audiencias privilegiadas y de élites a empresas publicitarias. Es obvio que la imagen del mundo que emana de estos medios es la que se corresponde con los puntos de vista, intereses y perspectivas políticas de los compradores, los vendedores y el mercado. Se pone en práctica lo que Chosmky (2002) ha denominado el “modelo de propaganda”, el cual, entre otras cosas, implica la existencia de una importante tradición según la cual los medios de comunicación y la clase intelectual en general desempeñan una función de propaganda. En otras palabras, toda la gama de perspectivas de la élite va a reflejarse en los medios de comunicación; lo que está al margen simplemente no se recoge. Este modelo de propaganda, plantea el autor, se operacionaliza en la selección de los temas y las informaciones, en las perspectivas de análisis, la legitimación y deslegitimación de individuos, situaciones y eventos sociopolíticos y en el uso de una gran cantidad de recursos y estrategias retóricas.

En definitiva, nos enfrentamos más que a empresas de comunicación con un fin social, de promoción y enriquecimiento del debate democrático, a un mercado perfecto de la información y la comunicación, totalmente integrado gracias a las redes electrónicas y de satélites, sin fronteras, funcionando en tiempo real y construido sobre el modelo de mercado de capitales y flujos financieros ininterrumpidos. Dentro de este esquema industrial se utilizan los más sofisticados recursos tecnológicos y las más sutiles estrategias de persuasión y manipulación para imponer creencias y doctrinas que sirven a los intereses de los dueños de estos consorcios mediáticos; este sector representa una minoría dentro de la sociedad; en tanto que la gran mayoría desconcertada, permanece como espectador mediatizado, disociado de la realidad.

Algunas consideraciones sobre el discurso mediático

Más que describir el discurso mediático desde el punto de vista económico o tecnológico, nos centraremos en lo que Charaudeau ha denominado la instancia simbólica; es decir, la utilización del medio para la transmisión y consolidación de determinados valores, la justificación, banalización o encubrimiento de actos, la perversión, la difamación y el ocultamiento de información, entre otros aspectos. El autor plantea que una descripción del discurso de información mediático debe iniciarse con el desmontaje de algunos mitos que se han generalizado en torno a los medios y cuyo derrumbe nosotros hemos podido evidenciar en los últimos años, no sólo en Venezuela sino en el mundo.

Precisamente, se tomarán como ejes centrales de la descripción del discurso mediático las tres grandes “mentiras” que según Charaudeau se han tejido en torno a los medios: En primer lugar, señala el autor, que si bien **los medios aunque no son ajenos a los diferentes juegos de poder social, no son instancia de poder** en el sentido de que puedan utilizar instrumentos legales que normen, coaccionen y/o sancionen las conductas de los individuos que viven en sociedad. Por eso señala que “Para tener poder, debe existir (...) una voluntad colectiva de guiar u orientar las conductas en nombre de valores compartidos” (p.14). Esta voluntad colectiva generalmente está representada por los legisladores, la jerarquía militar o eclesiástica, etc. En consecuencia, la afirmación generalizada de que los medios constituyen el cuarto poder se refiere, en primer lugar, no al poder intrínseco que puedan tener, sino a una especie de poder social que está determinado por la capacidad que poseen para manipular las conciencias de los individuos e influir en sus conductas, aun cuando el mundo de los medios pretende definirse contra el poder y la manipulación.

En segundo lugar, a que toda instancia de información detenta un saber que el otro no posee, tiene la capacidad y la legitimación para transmitirlo y, en esa medida, ejerce un poder sobre ese alguien, que a su vez se hace dependiente de la fuente.

Debe señalarse, además, que la realidad del poder mundial escapa al de los Estados, pues la globalización ha implicado la emergencia de nuevos poderes que trascienden las estructuras estatales. Tal es el caso del poder casi omnímodo, y en consecuencia bien temible, de las empresas de comunicación. Por primera vez en la historia del mundo se dirigen mensajes permanentemente por medio de cadenas de televisión conectadas por satélites, a todo el planeta (Podríamos citar cadenas planetarias como *News Network (CNN)* y *Music Televisión (MTV)* que influyen y trastornan costumbres, ideas, culturas, convirtiéndose en verdaderas armas de control social.

Es incuestionable, por ejemplo, el enorme peso que posee la televisión en la generación de opinión pública: todo lo importante pasa por la televisión hasta el punto de que crea realidades y lo que está fuera de ella no existe. Los modelos, los valores, son los que establece la televisión. Lo que aparece en ella es de lo que se habla no sólo en los ámbitos académicos, sino en la vida social. Pero los modelos que propone son los opuestos a los de la educación formal: generalmente las personas que aparecen en ella, y que se convierten en personajes famosos y populares, no son individuos que hayan llegado a esa posición a través de sus estudios y su esfuerzo de preparación. Los modelos son cantantes, artistas de cine, personajes de las revistas, que por encima de sus diferencias, lo que tienen en común es que sus estudios y su formación no han tenido ningún papel en haber llegado a hacerse famosos. Eso

indirectamente implica una devaluación del papel de la formación académica en el individuo; condición necesaria para que puedan consolidarse los objetivos mediatizadores de las empresas de comunicación.

Por otra parte, la televisión, la radio y la prensa se han constituido en espacios en donde no se privilegian las opiniones racionales, bien fundamentadas, basadas en un conocimiento previo, sino las posiciones más absurdas, muchas de ellas casi irracionales. Pero el poder del medio hace que este tipo de opiniones se convierta en ideas valiosas que compiten con la escuela y con los medios académicos en general. Se ha llegado al punto de que el peso de la educación prácticamente recae en las empresas de comunicación. Éstas, como ya hemos acotado, conforman una red de empresas multinacionales cuyo norte es la promoción del consumo a través de estrategias de persuasión extremadamente sutiles, por lo que resulta muy difícil resistirse a ellas.

La segunda gran “mentira” a la que se refiere Charaudeau tiene que ver con **la manipulación como estrategia fundamental no sólo de control social, sino de las propias empresas de comunicación.**

Tal como señala el autor, para que se ponga en práctica la estrategia de manipulación se requiere que exista un agente de la manipulación, con un proyecto y una táctica, pero también hace falta un manipulado, quién es el blanco de la información, el para quién habla o escribe el periodista. En vista de que los receptores son heterogéneos, en el sentido de su mayor o menor grado de instrucción, los medios necesitan garantizarse una estrategia que le permita dirigirse al mayor número posible de personas. Ello implica, la distribución en el mundo entero de las mismas simplificaciones

y clisés y la generación de los mismos intereses y emociones en el destinatario de las informaciones.

Tenemos pues, que las empresas de comunicación, ante el objetivo natural de informar, de transmitir un saber a quien no lo posee, estarían obligadas a elaborar las informaciones, atendiendo a la heterogeneidad de los receptores y a la necesidad de que la cobertura sea lo más amplia posible. Sin embargo, como ello le generaría un trabajo más complejo de elaboración y transmisión de las informaciones, que implicaría problemas de orden económico, acuden a la estandarización y manipulación perversa de todo lo que se transmite, aun a sabiendas de que se está violentando su misión primaria y el derecho de los ciudadanos a recibir calidad y veracidad en los mensajes transmitidos. En este sentido, terminan también automanipulados, autoengañados. De este modo, los medios terminan imponiendo las pautas de comportamiento y pensamiento en los ciudadanos y cada día refuerzan el control social a través de métodos más insidiosos y eficaces, tal es el caso de la persuasión invisible y la propaganda subliminal.

Se observa que el hombre está programado antes y después de su nacimiento. Al lado de la familia, hay una estructura de normalización que desde muy pronto se encarga de él, la televisión; la inocente niñera se convierte en la distracción primordial de los niños, generando en ellos no sólo una alta carga de violencia, que se ha evidenciado en una alta incidencia de actos criminales y suicidios en niños de muy corta edad, sino la interiorización de esquemas ideológicos dominantes producto de la cantidad de anuncios a los que se ve sometido. Así pues, la visión moral y estética del mundo del individuo se edificará sobre criterios consensuales de lo bello, el bien, lo justo y lo verdadero; la televisión impondrá los criterios emocionales como superiores a los argumentos racionales.

Dentro de este marco, debe señalarse que la exposición reiterada a la violencia vuelve al público ansioso y desconfiado y le hace exagerar los riesgos de agresión en su medio, además de que incide, de alguna manera, en el aumento de los índices de violencia en la sociedad: en nuestro país tenemos evidencias muy cercanas en el tiempo sobre las consecuencias de la manipulación de la violencia por parte de las empresas televisoras privadas.

Otra técnica de manipulación y persuasión que tiene como objetivo permanente la domesticación de las mentes es la publicidad. Con los medios más refinados y con ayuda de investigadores de todas las disciplinas (psicólogos, psiquiatras, sociólogos, semióticos, lingüistas, estadísticos, etc.), la publicidad intenta desentrañar nuestros más profundos deseos, nuestras debilidades ocultas y puntos vulnerables con objeto de elaborar un discurso publicitario que garantice el éxito en la manipulación de nuestros actos y decisiones.

Como elementos coadyuvantes del discurso publicitario, están los sondeos de mercado cuyo objetivo es hacernos consumir cada vez más: El uso de esta estrategia permite la elaboración del perfil del consumidor-elector medio sobre la base de la indagación, a veces con pretextos falsos, de la conducta, las costumbres y las actitudes del potencial consumidor. De esta manera, se fabrica lo que se supone es la “opinión pública”; una “opinión pública” uniformada socialmente, conformista y sin capacidad de respuesta ante ninguna forma de condicionamiento; en términos de Ramonet (2005) diríamos que “la voluntad de renunciar a la propia independencia, de trocar el testimonio de los propios sentidos contra la sensación confortable, pero deformante de la realidad, de estar en armonía con un grupo, (...) es el alimento con el que se nutren

los demagogos” (p.72). No perdamos de vista que “el demagogo” al que se refiere Ramonet puede materializarse en un individuo, en organizaciones mediáticas, políticas o mediático-políticas, pues la fabricación calculada del consenso es la mejor arma para controlar la mente pública, particularmente la disidencia.

De modo que, el contacto diario con imágenes subliminales que se dirigen a nuestro subconsciente, elicitando la adquisición no sólo de productos de manera instantánea, sino de determinadas conductas y actitudes, prácticamente inhibe nuestra capacidad de defensa crítica y nos hace presa del consumo exacerbado y de acciones muchas veces irracionales que atentan contra los derechos de la mayoría.

Ante la influencia determinante de la publicidad en el individuo, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo salir indemnes de los bombardeos publicitarios a los que estamos sometidos diariamente por las cadenas de televisión, las salas de cine, los miles de espacios radiofónicos, además de las revistas y periódicos que ponen publicidad en sus páginas?. Necesariamente se impone una reconducción de los currículos de las escuelas y universidades que permita la incorporación, de manera expresa, de áreas o asignaturas que involucren no sólo el conocimiento del funcionamiento de las empresas de comunicación, en todas sus modalidades, sino la adquisición de competencias para la recepción de los múltiples mensajes que recibimos de manera directa y/o subliminalmente.

El tercer “embuste” que según Charaudeau es necesario desmitificar es que **los medios no transmiten lo que ocurre en la realidad social, sino que imponen lo que construyen del espacio público.**

Tal como sostiene Charaudeau (2003), el espacio público como realidad empírica se conforma “por prácticas de palabra, de

acción, de intercambios y de organización en grupos de influencia dentro de la tres esferas que constituyen a las sociedades democráticas: el ámbito político, el civil y el de los medios” (p.15) (empresas de comunicación). Cada una de estas instancias construye su propia representación del espacio público, la cual equivale a su visión de la realidad. En consecuencia, si analizamos el rol de las empresas mediáticas en materia de transmisión de información, podemos evidenciar que se trata de una construcción particular del mundo, que la mayoría de las veces no se corresponde con la opinión pública o entra en contradicción con ella. Es por ello que Chomsky (2002) plantea la necesidad de un debate sobre: ¿qué son los “medios de comunicación”? ¿quiénes son? ¿son ellos “nosotros”? ¿son una muestra de la opinión pública?. Evidentemente que si así fuera señala, “serían realmente democráticos” (p.32).

Ahora bien, es importante señalar que la información es esencialmente una cuestión de lenguaje, pues su uso estratégico (tanto oral como escrito) puede causar efectos perversos o facilitar la construcción de realidades sobre la base de falsedades. El caso más evidente de esta práctica lo constituyen las empresas mediáticas: a causa de su interés en hacer visible lo invisible y en seleccionar lo más sorprendente, en función de sus objetivos, se han constituido en “espejos deformantes de la realidad”, pues “cada una, a su manera, ofrece una parcela amplificada, simplificada o estereotipada del mundo” (Chomsky, 2002:15); para ello, generalmente transfieren la jerga política al campo del periodismo, generando, de esta manera, mensajes deliberadamente herméticos, ambiguos, estereotipados (llenos de falsas ideas)².

² “El lenguaje de los políticos (...) está dirigido normalmente al encantamiento y sugestión de sus clientes electorales: es un lenguaje programado para dominar y seducir a los ciudadanos. (...): no hay nada más contrario a una verdadera comunicación humana que la utilización del otro como un simple objeto deshumanizado para provocar en él una respuesta de voto favorable a los intereses de quien habla” (Martínez Alberto, José Luis (1989:70).

La manipulación mediática repercute negativamente en el nivel de veracidad de las informaciones y en el derecho que tenemos todos los ciudadanos a recibir libremente y de forma racional informaciones y opiniones sobre aquellas materias de interés general que nos afectan, tal como está recogido en los textos jurídicos nacionales e internacionales. Ante este panorama, nos preguntaríamos junto con Martínez Albertos (1989) si estaremos en presencia de un periodismo totalitario, pues tal como señala este autor “es propio, (...), del periodismo totalitario introducir directamente en el cuerpo de la noticia su valoración ideológica, al mismo tiempo que se sirve de términos difamatorios o ambiguos, hábilmente utilizados para condicionar arteramente la reacción emotiva del lector” (p.81).

La situación descrita nos conduce, precisamente, a un debate pendiente sobre lo que Ramonet (2005) denomina “la crisis del cuarto poder, para referirse a la baja difusión y la pérdida de identidad de la prensa escrita, producto, de la transformación que, en los últimos años, han sufrido algunos conceptos básicos del periodismo como: la idea misma de información, la de actualidad y la de veracidad. A este respecto, Ramonet señala que el diario televisado, gracias a su ideología de lo directo y del tiempo real, ha ido imponiendo paulatinamente un concepto radicalmente distinto de la información: “informar es, desde entonces, *mostrar la historia en marcha* o, más concretamente, *hacernos asistir en directo al acontecimiento*” (p.77). Esto implica que la imagen del acontecimiento, o su descripción, basta para darle toda su significación y para que el ciudadano sienta que comprende el acontecimiento con simplemente mirar cómo se produce. En otros términos, se siembra la ilusión engañosa de que ver es comprender,

desplazándose casi por completo el razonamiento. De igual manera, la televisión, con el impacto de sus imágenes, construye la actualidad y condena prácticamente al silencio y la indiferencia, los hechos desprovistos de imágenes.

Así pues, en el nuevo orden de las empresas de comunicación, las palabras o los textos no valen tanto como las imágenes. El tiempo de la información y el principio de veracidad también han cambiado. La medida óptima en el mundo mediático es la instantaneidad (el tiempo real), lo directo, que sólo la televisión y la radio pueden ofrecer. En consecuencia, un hecho se cataloga como verdad, no porque corresponda a criterios objetivos, rigurosos y verificados en sus fuentes, sino sencillamente porque otras empresas de comunicación repiten las mismas afirmaciones y confirman; basta que una noticia se repita por varias instancias comunicativas (televisión, prensa escrita, radio) para acreditarla como veraz: recordemos cómo se legitimó mediáticamente la invasión a Irak y cómo se continúa aplicando la estrategia para justificar cualquier acción de fuerza por parte de quienes tienen el control de las empresas de comunicación. Estos son aspectos cuyo estudio podrían enriquecer futuros espacios de discusión.

Podríamos concluir este aparte señalando que nos encontramos con los dos poderes básicos que conlleva la utilización de la lengua en el ámbito mediático: en primer lugar, como vehículo condicionante del pensamiento y de las representaciones mentales de los individuos y, en segundo lugar, como instrumento para la dominación de los demás hombres.

El panorama presentado sobre el funcionamiento de la maquinaria mediática nos permite reflexionar sobre la imposibilidad de que esta situación cambie, sobre todo en esta era de desarrollo

tecnológico en el campo de la información. Ello implica que como educadores, estamos en la obligación de crear las condiciones para que los ciudadanos puedan ser receptores más críticos de las transmisiones mediáticas (escritas, radiales, televisivas). En otras palabras, poner a disposición del estudiante “los medios con los cuales [sea] capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y (que adquiera) una predominantemente crítica” (Freire, 2005b:102). De esta manera, estaría preparado para identificar y desmontar cualquier manipulación mediática y, en consecuencia, minimizar los efectos nocivos que puedan causarle. Es precisamente lo que el mismo Freire ha denominado “etapas posteriores a la alfabetización meramente mecánica” o la “pedagogía de comunicación”. Nosotros nos referimos a la alfabetización mediática, particularmente a lectura crítica de los mensajes de las empresas de comunicación en el ámbito académico. A ese aspecto dedicaré la segunda parte de este trabajo.

La educación universitaria y la lectura crítica

Es sabido que los individuos que ingresan a la Universidad, en su mayoría, presentan marcadas limitaciones en la competencia argumental y en la capacidad para elaborar juicios propios. Este hecho dificulta los procesos de aprendizaje y constituye un verdadero obstáculo para la asimilación de nociones y categorías conceptuales relacionadas con el saber al que se enfrentan.

Esta situación de desventaja del estudiante universitario está íntimamente relacionada con las serias dificultades de comprensión e interpretación de materiales escritos: un alto porcentaje se limita a repetir lo que ya se dijo y es incapaz de relacionar conceptos. Ello se debe a que la lectura se ha convertido en un acto mecánico y de decodificación, de reproducción oral de signos escritos, lo que

refleja una concepción de la lectura asociada sólo a la recuperación memorística de la información de un texto, en detrimento de la comprensión de lo leído.

Las investigaciones realizadas en lectura, sobre la base de los hallazgos de disciplinas como la psicología, la lingüística y la antropología cultural, han permitido perfilar una concepción de la lectura que contrasta con la visión tradicional generalizada. Así, la lectura se concibe no sólo como un proceso complejo de producción de sentido, donde el lector trae al texto sus expectativas, sus conocimientos previos del mundo, del área y del tema, su afectividad y sus antecedentes culturales, sino como una práctica sociocultural.

Desde la perspectiva sociocultural, la lectura y la escritura son consideradas construcciones sociales que adquieren particularidades de acuerdo con el contexto sociocultural. Es por ello que Cassany (2006) afirma que “no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p.24). Esto implica que el aprendizaje de la lectura tiene relación no sólo con el desarrollo de procesos cognitivos, sino con la adquisición de conocimientos socioculturales específicos de cada práctica concreta de lectura y escritura, en determinadas circunstancias histórico-geográficas (géneros discursivos con funciones establecidas, roles de lector y autor determinados, usos lingüísticos y estructura retórica preestablecidos, condiciones ideológicas, etc.). En otras palabras, si se va a leer una información sobre el programa de desarrollo nuclear de Irán, además de conocimientos o información sobre el hecho, es necesario ubicar los intereses que se mueven a través de los defensores y detractores y el enfoque político e ideológico

determinante en la ejecución de tal hecho. De manera que una simple reconstrucción del contenido del texto, no conducirá a un nivel de lectura de esta naturaleza.

Además, los cambios que se producen en las relaciones humanas y en las dinámicas sociopolíticas a nivel mundial inciden en la adopción de matices en las prácticas lectoras. En razón de ello, se requiere la promoción de un nivel de comprensión lectora que vaya más allá del nivel literal e inferencial, más allá del contenido referencial de los textos. Es decir, se hace necesario garantizar la comprensión de otros aspectos de los textos (distintos a los contenidos proposicionales y conceptuales) que tienen conexión con las condiciones sociales supuestas en la producción del discurso (el lugar, el momento y las circunstancias, la identidad del autor, sexo, ideología, entre otros).

Dentro de este marco, Cassany (2006) señala que uno de los factores transformadores del acto de leer es la implantación y el desarrollo de la democracia, pues demanda un ciudadano que pueda comprender no sólo el significado literal de un texto (“lo que dicen las líneas”), el significado inferencial: la ironía, los dobles sentidos (“lo que se dice entre líneas”), sino, fundamentalmente, la ideología, la orientación argumentativa, el punto de vista (“lo que hay detrás de las líneas”). Apple (1997) agrega que también debe analizarse lo que “no dicen” los textos, pues “un texto lleva inscritas las señales de determinadas ausencias que ponen sus significados en conflicto y contradicción”. Es decir, lo que no se dice, lo que se excluye es tan importante como lo que se dice, “puesto que la ideología está presente en el texto en forma de elocuentes silencios” (p.170).

Esta parcela de la comprensión que constituye la frontera entre el lector autónomo y consciente o el susceptible de ser

manipulado, es la que hemos denominado lectura crítica y lo que Cassany (2004,2006) concibe como “alfabetización crítica”, “literacidad crítica” o “cultura escrita crítica”; se trata, de “usar las palabras para manipular o evitar ser manipulado” (Cassany, 2006:11). El autor añade que para ejercer derechos y deberes se requiere leer críticamente, comprender más allá de las líneas, descubrir la ideología y los propósitos del autor.

Por su parte, Ramírez (2004) prefiere hablar de “competencia interpretativa” cuando se trata de una lectura más allá de las líneas y la define de la siguiente manera:

La competencia interpretativa detecta el significado como texto referencial; pero va más allá, pues abarca además, cómo estos significados son determinados y moldeados por necesidades pragmáticas comunicativas, las cuales a su vez están determinadas por contenidos axiológicos y de orden social creados desde las condiciones de la producción del discurso. **Esto es interpretar un discurso: descifrar su contenido cultural (significado), su necesidad pragmática (sentido) y su ordenamiento social (ideología)** (Subrayado nuestro) (pp.182-183).

Al respecto, es preciso señalar que el discurso tiene una organización de sus significantes en función precisamente de la ideología que se quiere expresar. De allí que “no basta con comprender ‘muy bien’ y luego buscar la ideología, sino que la lectura ideal debiera ser aquella que conforma un significado a partir de la comprensión de unas condiciones ideológicas y unas necesidades comunicativas” (Ramírez, L.2004:85).

Añade el autor que la interpretación no supone el agotamiento de lo comprendido, pues se trata de una visión desde una experiencia y vivencia particular. Este planteamiento es reafirmado

por Cassany (2004) al señalar que el significado se construye entre los conocimientos previos del lector y los datos aportados por el discurso; ello implica que no puede ser único y estable:

Para cualquier texto no existe *un* significado o *el* significado (la Verdad-en mayúscula-), sino múltiples variaciones interpretativas, cada una con su propia relevancia y plausibilidad, según los puntos de vista. Cada una de estas interpretaciones individuales constituye un porcentaje parcial de ‘verdad’-en minúscula-, de manera que la **forma más completa de comprensión radica en la suma de diferentes interpretaciones, susceptibles de ser generadas por el discurso para variados tipos de lectores** (Subrayado nuestro) (p.4).

Habría que agregar, además, con Cassany (2006), que los discursos muestran siempre puntos de vista distintos, de acuerdo con la cultura, el lugar y la época, pues se dicen o se escriben en un lugar y un momento determinados; tienen un autor que pertenece a una comunidad particular, con una trayectoria histórica y forma de ver el mundo específica. Agrega, Cassany que ni siquiera las disciplinas consideradas como más objetivas representan el conocimiento de manera descontextualizada y desideologizada. En consecuencia, como no hay discurso neutro, se requiere de una comprensión crítica que nos permita descubrir la ideología, los intereses que están en la subyacencia.

Es importante destacar que la noción de “crítica”, precisamente, “alude a la disposición de desentrañar lo subyacente, identificar intencionalidades y propósitos, mediante el manejo de todo tipo de relaciones” (Serrano y Madrid, 2007:61). Además, agregan las autoras, “el ser crítico supone cuestionamiento a las ideas, acciones o propuestas, es decir, a los modos de pensar

convencionales” (Ibid) y requiere, además, el conocimiento del tema o el problema en cuestión.

La perspectiva de criticidad señalada es la que sustenta la noción de “comprensión o alfabetización crítica” propuesta por Cassany (2004). Tal como señala el autor, la comprensión crítica es aplicable no sólo a la lectura de textos escritos, sino de otros discursos transmitidos y/o estructurados audiovisualmente, pues las formas de pensamiento desarrolladas con el lenguaje escrito pueden ser formuladas o transmitidas con diferentes códigos. En consecuencia, “también corresponde a la ‘comprensión crítica’ el estudio de manifestaciones con raíces escritas y formas acústicas o multimedia” (p.12).

Como una variante de la alfabetización crítica, se plantea la “alfabetización crítica de los medios”. Ella se refiere a los tipos de lectura y de escritura asociados con los medios de comunicación de masas, o al desarrollo de la comprensión crítica de los mensajes transmitidos por las empresas de comunicación, denominada en el presente trabajo “alfabetización mediática”.

A este respecto, cabe considerar, tal como plantea Freire (2005b), que una de las grandes tragedias del hombre moderno es la renuncia, cada vez más, a su capacidad de decidir, pues su rol en la sociedad es de espectador pasivo y, en consecuencia, no le está permitido interferir en su realidad para modificarla. En otras palabras, se encuentra “expulsado de la órbita de las decisiones” por la publicidad organizada, ideológica o no. “El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida” (p.33). En vista de ello, acota Freire, se requiere el desarrollo de una permanente actitud crítica o “conciencia crítica”, que conduzca al individuo a un estado de

“transitividad crítica”³ que le permita asumir el rol de sujeto activo dentro de la sociedad y, así, aprehender y analizar su realidad como un problema y accionar con propuestas de solución.

Por consiguiente, añade el autor, la actitud crítica es el “único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época” (Freire, 2005b:34). En función de esta búsqueda y en vista de que actualmente esa tarea concienciadora del individuo está en manos de las empresas de comunicación, pues su conciencia se forma a través de la televisión, los periódicos, la publicidad y la propaganda, se hace necesario emprender una acción pedagógica que desde las aulas de clase contribuya, primeramente, con la desalienación del individuo, desarrollando e incrementando su conciencia crítica y, por otra parte, con la desmitificación de las empresas de comunicación. Debemos tener presente, a la manera de Freire, que la tarea de la educación es precisamente problematizar la realidad, de manera que el estudiante se convierta en alfabetizado críticamente.

En este sentido, la lectura crítica debe constituirse en un instrumento de conocimiento y práctica social permanentes en la universidad, particularmente las actividades relacionadas con la argumentación (oral y/o escrita) y la interpretación de textos. Estas prácticas son la clave no sólo para la generación de conocimientos,

3 “...la transitividad crítica a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los ‘descubrimientos’ y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto su validez” (Freire, 2005b, pp.54-55).

sino para la formación de un individuo crítico del contexto sociopolítico en que está inmerso y con herramientas para realizar propuestas creativas de transformación de ese entorno.

Además, debemos tener presente que la educación universitaria debe ser un espacio formativo, comunicativo y argumentativo con miras al entendimiento basado en la tolerancia, el pluralismo y en el reconocimiento del “otro” como interlocutor válido. A la universidad le compete desarrollar en sus alumnos la capacidad de diálogo a través de la generación de discusiones racionales que posibiliten el entendimiento, acuerdos y consensos mínimos sobre la base de los mejores argumentos- Esto constituye precisamente la esencia de la teoría de la “acción comunicativa”⁴ de Habermas (2002) y el compromiso que tenemos como docentes universitarios.

Presentación de la estrategia:

Atendiendo a la necesidad antes señalada, proponemos una estrategia enmarcada en el desarrollo de competencias para la lectura crítica y que concibe la lectura no sólo como objeto de conocimiento, sino fundamentalmente como práctica social. La lectura como proceso cognitivo y como práctica social son dos concepciones que se complementan si tenemos en cuenta que el sujeto lector, cuando lee, compromete tanto los mecanismos cognitivos innatos como las representaciones y esquemas conceptuales que construye socialmente; además, siempre

4 “(...), el concepto de acción *comunicativa* se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa, (...) un puesto prominente” (Habermas, 2002:124).

lee en un contexto institucional y/o social. Sin embargo, en esta oportunidad, nuestra experiencia didáctica se centra en la dimensión de la lectura como práctica social, como interacción comunicativa en un contexto.

La perspectiva que direcciona la estrategia lleva a considerar necesariamente, por un lado, las relaciones entre lectura y sociedad, entre lectura y relaciones de poder, de dominación o solidaridad y, por otro, los valores sociales que se asignan a los textos y los vínculos entre lectura e ideología. De allí que el Análisis Crítico del Discurso resulta de mucha utilidad, pues supone “un nuevo objeto de estudio que engloba una pluralidad de acciones sociales que (...) se realizan a través de los discursos: los abusos de poder, el control social y la dominación, (...), las desigualdades sociales, la exclusión social o el silenciamiento” van Dijk, (en Martín, 1998, p.10). Agrega la autora que quienes adoptan una perspectiva crítica intentan dar cuenta del papel desempeñado por el discurso en los procesos de exclusión y de dominación, así como la resistencia que oponen los individuos contra ambos.

Tal como se ha acotado en la introducción, la estrategia propuesta tiene como marco conceptual, en primer lugar, el conocimiento del funcionamiento de los medios de comunicación, específicamente el texto de opinión como parte del medio impreso; en segundo lugar, la apropiación de herramientas que posibilitan una actitud crítica y reflexiva ante los mensajes y/o opiniones que se emiten a través de ellos. Se trata de incrementar la conciencia crítica de los estudiantes hacia el uso lingüístico y de proporcionarles una vía para enfrentarse a la producción e interpretación de este tipo de texto.

Es importante destacar que tratamos de reivindicar un proceso de enseñanza-aprendizaje para y desde los medios; es

decir, no se trata de la descalificación per se de los medios, en cualquiera de sus manifestaciones, sino de asumir la necesidad de una renovación y una transformación profunda en la educación que proporcione a docentes y estudiantes mejores condiciones para una convivencia menos traumática en esta era de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la información; ello pasa, primeramente, por el conocimiento de los reales objetivos de las empresas mediáticas, el análisis de la base ideológica del discurso periodístico, las estrategias de persuasión que utilizan y por la asimilación de los mecanismos para realizar las lecturas e interpretaciones adecuadas de sus mensajes. Se trata de un trabajo a partir de lo que los propios medios producen.

Por consiguiente, el gran desafío educativo y la responsabilidad social de la universidad y de la escuela es hacer un uso pedagógico creativo y crítico de los medios en lugar de aprender por ellos. Esta orientación implica un cambio de los contenidos de la educación para los medios y, de hecho, un cambio metodológico, pues nos enfrentamos a un aprendizaje desde y para el contexto.

En síntesis, nuestra propuesta didáctica se sustenta en el ejercicio del pensamiento libre y crítico ante los productos mediáticos; esto es lo que denominamos **lectura crítica**. Sus objetivos primordiales son que el estudiante universitario, y sobre todo el futuro docente, desarrolle y ejercite la capacidad de razonar la lectura, el pensamiento crítico, creativo y autónomo, la habilidad para analizar e interpretar lo que lee y que pueda expresar y sustentar con claridad, oral o por escrito, sus ideas y opiniones.

Por otra parte, se persigue la desmitificación de los medios para comprenderlos, manejarlos y utilizarlos; en otras palabras, enseñar a pensar la cultura mediática y a reflexionar sobre la realidad.

Para ello, se requiere, en primer lugar, problematizar el contenido de los medios; en segundo lugar, determinar las subyacencia ideológica de sus mensajes, los cuales tienden a legitimar y reforzar determinadas actitudes y, en tercer lugar, evidenciar la articulación de los medios con el entramado comercial, empresarial, financiero y político. Se trata, entre otros propósitos, que “el pueblo, (...), desarrolle su espíritu crítico para que, al leer los diarios o al oír el noticiario de las emisoras de radio, lo haga no ya pasivamente, como objeto de los ‘comunicados’ que le prescriben, sino como una conciencia que necesita liberarse” (Freire, 2005a:156).

Desde el punto de vista pedagógico la experiencia se sitúa dentro de las teorías críticas en educación, particularmente el enfoque comunicativo de la resistencia de Peter McLaren, Michael Apple y Henry Giroux, la educación problematizadora, dialógica y liberadora de Paulo Freire y la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas. Es de señalar que la pedagogía crítica y, en general, sus distintos enfoques, concibe como objeto fundamental de la educación el desarrollo de la conciencia crítica a través de un proceso sistemático de formación integral de un sujeto cognoscente inmerso en un contexto de relaciones sociales.⁵

La pedagogía crítica asume la educación desde una óptica holística; es decir, la educación desempeña un papel determinante en la sociedad y, en virtud de ello, se relaciona con lo económico,

⁵ Debemos tener presente que para la pedagogía tradicional positivista, llamada “pedagogía científica”, la vida social se reduce, despersonaliza al sujeto, lo reduce a datos, al igual que su capacidad para darle sentido a su accionar. Como se trata de una pedagogía que se desarrolla bajo la influencia de la racionalidad objetivista, debido al dominio del método de las ciencias naturales, el sujeto y su contexto sociopolítico escapan al control experimental y a la verificación empírica, propios del paradigma positivista. Por su parte, los teóricos de la pedagogía crítica sostienen que la educación de las personas es un hecho particularmente social y humano; en consecuencia, deben considerarse, por una parte, el permanente devenir del objeto (la educación) y la capacidad crítica del sujeto en la construcción del conocimiento y en la transformación de su entorno.

político, social y cultural. Es por eso que Mc Laren (1998) la describa de la siguiente manera:

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikku* , que significa “curar, reparar y transformar al mundo”; (...). Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos (...): dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente (p.21)

En el caso que nos ocupa, la lectura, se concibe como un elemento liberador del ser humano y su enseñanza-aprendizaje como una búsqueda permanente de experiencias alternativas que propicien una didáctica como práctica social. En este sentido, la dimensión crítica de la lectura se inserta en una concepción de la educación liberadora, que procura la transformación social y la emancipación. En virtud de ello, el estudiante se cultiva como lector crítico para incentivar la reflexión crítica que le permita ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener un efecto transformador. En palabras de Freire (2005b), diríamos que “la naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica (...) la acción también lo será” (p.102). Añade el autor que la educación debe suministrar a la sociedad los medios para una captación predominantemente crítica de su realidad: “un método activo, dialogal, crítico y participante” (p.104).

Debe señalarse, además, que se trabaja en función de convertir los procesos y prácticas en ejercicios de vivencias de

lo que debe ser la enseñanza de la lectura y la escritura; “no olvidemos que los docentes interiorizan y aprenden la práctica que experimentan en sus procesos de formación más que las teorías que se le proponen” (Pérez-Esclarín, 1999, p.125). Sin embargo, la tarea no puede ser discrecional, ni unilateral; es necesario que se asuma en todas las modalidades y programas formativos una metodología que privilegie la reflexión sobre la acción pedagógica cotidiana del docente y su impacto transformador, de manera que la actividad de clase se constituya en un espacio para aprender a reflexionar reflexionando y para aprender a enseñar. Esto implica, tal como señala Pérez-Esclarín, “generar en el equipo de docentes (y en quienes se preparan para ello) una reflexión más amplia sobre las actitudes y los valores que promueven, los problemas que viven, los contenidos que trabajan y el dominio que tienen de ellos y su relación con el contexto” (p.125).

Aplicación de la estrategia

La estrategia propuesta está conformada por tres fases que se corresponden con las competencias lingüísticas básicas: hablar, leer y escribir, aunque el objetivo central que se intenta lograr en el estudiante es el desarrollo de competencias en lectura crítica. La primera fase se inicia con una actividad de expresión oral fundamentada en un texto de opinión periodística elegido por el estudiante; se trata de una actividad realizada durante todo el semestre. Posteriormente, se pasa a la segunda fase, en la cual los estudiantes harán la lectura crítica de textos de opinión seleccionados de la prensa nacional. En la última fase producirán textos de opinión, según los parámetros establecidos.

A. PRIMERA FASE: ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL DIARIA

Los estudiantes, dos por cada sesión de clases, comentarán en forma oral el contenido de un texto de opinión periodístico actualizado, cuyo contenido es seleccionado a su elección. Es importante destacar que para la realización de esta actividad se parte de las siguientes consideraciones: en primer lugar de la noción general de argumentación de Habermas (2002) quien la concibe como:

tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una **argumentación** contiene razones que están conectadas de forma sistemática con *la pretensión de validez* de la manifestación o emisión problematizadoras. (p.37).

En segundo lugar, de la superestructura de artículo de opinión como tipo de texto: tesis, argumentación y conclusión: la tesis constituye el planteamiento central del autor con respecto al tema, hecho o problema planteado; los argumentos, las razones que ofrece el autor para sustentar su tesis y, finalmente, la conclusión o cierre del texto, en la cual, generalmente, se reitera la tesis, se dan sugerencias o se ofrecen soluciones.

Es necesario insistir que el artículo de opinión, al igual que el editorial, es un tipo de texto en el que predomina el orden argumentativo; es decir, hay una interrelación entre hechos y opiniones y donde el objetivo fundamental es la persuasión, crear una opinión, lograr que los receptores piensen de determinada manera. Además, debe tenerse en cuenta, en primer lugar, que una de las propiedades de este tipo de texto es la coherencia global, la

cual debe manifestarse por la relación estrecha entre los hechos (argumentos) y la tesis o conclusión del autor. En segundo lugar, que hay marcas textuales propias de la argumentación; es el caso de expresiones que funcionan como operadores argumentativos: “es indiscutible”, “evidentemente”, “indudablemente”, y de conectores propios de este orden discursivo: aunque, sin embargo, pero, con todo, si bien, etc.

Así mismo, debe acotarse que el contenido de una argumentación depende de las ideologías, puesto que el punto de vista, la opinión y las actitudes compartidas de un grupo subyacen en las estructuras de la argumentación. Sin embargo, la estructura de la argumentación es independiente de la posición ideológica. Es decir, una argumentación buena o mala depende de la educación, la formación y la experiencia de los individuos más que de la ideología compartida por los grupos. En términos de van Dijk (2003) se diría que “la argumentación se relaciona con unas normas, principios de interacción y estrategias de eficacia en la producción” (p.72).

Dentro de esta perspectiva, debe señalarse, tal como plantea Habermas (2002), que la fuerza de una argumentación está directamente relacionada con la pertinencia de las razones expuestas en un contexto dado; es decir, en el poder persuasivo de los argumentos; en su capacidad de motivar a los participantes en un discurso a la aceptación de la pretensión de validez en litigio.

La participación se iniciará con la elaboración de la respectiva ficha hemerográfica en la pizarra. El comentario se realizará según los siguientes parámetros:

- a. Determinación de la tesis del autor: El estudiante debe precisar con sus propias palabras el planteamiento central del autor.

- b. Determinación de los principales argumentos utilizados por el autor para sustentar su tesis.
- c. Determinación de la conclusión del autor.
- d. Manifestación de la opinión personal argumentada sobre la posición del autor del artículo.
- e. Discusión general sobre el contenido del texto comentado y confrontación de opiniones al respecto.

En este aparte el receptor no sólo expondrá su manera particular de percibir el problema planteado, sino que debe evaluar, de manera racional, la fuerza persuasiva del texto, la calidad de los argumentos utilizados por el autor, pues tal como señala Toulmin, R. Riecke (en Habermas, 2002):

Cualquiera que participe en una argumentación demuestra su racionalidad o su falta de ella por la forma en que actúa y responde a las razones que se le ofrecen en pro o en contra de lo que está en litigio. Si se muestra abierto a los argumentos, o bien reconocerá la fuerza de esas razones o tratará de replicarlas, y en ambos casos se está enfrentando a ellas de forma racional. Pero si se muestra sordo a los argumentos, o ignorará las razones en contra, o las replicará con aserciones dogmáticas. Y ni en uno ni en otro caso estará enfrentándose racionalmente a las cuestiones. (p.37)

Igualmente, plantea este autor, la necesidad de que los participantes de la argumentación se dispongan a aceptar las críticas porque precisamente de la posibilidad de corrección de los desaciertos, de la refutación de hipótesis, depende el aprendizaje que podamos generar.

B. SEGUNDA FASE: ACTIVIDAD DE LECTURA:

Para la realización de esta actividad se han seleccionado artículos de opinión de los principales diarios de circulación nacional: **El Nacional, Últimas Noticias, El Universal, Diario VEA**, dado el antagonismo existente en sus líneas editoriales. Se trabajará con un artículo hasta agotar las actividades previstas.

El estudiante debe realizar las siguientes actividades:

1. De lectura inferencial:

- a. Leer en forma silenciosa el artículo seleccionado.
- b. Estudiar por el contexto el vocabulario desconocido.
- c. Precisar en un solo párrafo la macroestructura semántica del texto.
- d. Precisar en forma oral y escrita el esquema de organización del texto:

*Título

* Tesis

* Argumentos

* Conclusión

2. De lectura crítica:

En esta etapa el estudiante analizará y evaluará la lógica del texto para determinar la coherencia del razonamiento del autor y la calidad del escrito. Además, precisará cuáles elementos del texto permiten determinar la subyacencia ideológica. Para ello realizará las siguientes actividades:

a. Determinar los siguientes aspectos:

- Propósito fundamental del autor.
- Punto de vista del autor respecto al tema.
- Nociones o conceptos básicos del autor.

- Informaciones explícitas que utiliza el autor a lo largo de su razonamiento sobre el tema.
 - Implicaciones del razonamiento del autor.
 - Ideas que están subyacentemente en el texto.
 - Opinión personal sobre el texto.
- b. Extraer las estructuras lexicales⁶ (lexías simples, compuestas, complejas y textuales) que connoten posiciones ideológicas y/o políticas. Contrastarlas con estructuras lingüísticas que denoten la ideología contraria.
- c. Análisis del tema seleccionado: ¿Qué tipo de tema se aborda en el texto: científico, económico, político, cultural, deportivo, etc.? Precisar dentro de la especificidad del área, qué aspecto se desarrolla, correlacionarlo con los términos de contenido ideológico seleccionados en la actividad anterior. Correlacionar el contenido del texto con el contexto de donde surge: situación económica, política, social, cultural.
- d. Analizar recursos retóricos presentes en el texto con valor ideológico como: la elipsis, el énfasis, la repetición, la sinonimia, la antonimia, la comparación, la ironía (si es a través de enunciados específicos o si todo el texto es irónico), la metáfora (enunciados metafóricos o si el texto todo es una metáfora). El docente trabajará el texto con los estudiantes, pues debe explicar

6 Se toma la noción de Lexía de Bernard Pottier (1971): "Es la unidad lexical memorizada". La lexía simple: árbol, salió, entre, ahora. Lexía compuesta: manirroto, matasellos. La lexía compleja: a horcajadas, un recién nacido, puente levadizo. Lexía textual: "quien mucho abarca poco aprieta".

los recursos retóricos presentes en el texto que no sean identificados por los estudiantes.

- e. Analizar el titular: ¿Se presenta o no en forma de interrogante?, ¿Qué relación existe entre el titular y el contenido del texto? ¿Qué información aporta desde el punto de vista ideológico?
- f. Analizar el mecanismo de topicalización: ¿Qué elementos se constituyen en tópicos de la información y cuáles en comentarios? ¿Por qué se da tal situación?
- g. Establecer la relación existente entre la subyacencia ideológica del texto y la del periódico donde fue publicado.
- h. Establecer el nivel de profundidad o solidez del planteamiento ideológico del autor: manejo frecuente/limitado, superficial/profundo de nociones con implicaciones ideológicas.
- i. Precisar los siguientes aspectos evaluativos del texto:
 - ¿La intención del autor está claramente enunciada, o el texto es vago, poco claro, confuso?
 - ¿Es acertado el autor en lo que dice?
 - ¿Suministra el autor detalles y especificaciones relevantes para el desarrollo del tópico?
 - ¿Introduce el autor información irrelevante que lo alejan del propósito?
 - ¿Conduce el autor progresivamente hacia los elementos fundamentales del tema o lo plantea superficialmente?

- ¿Demuestra el autor amplitud de criterio sobre el tema o una visión muy estrecha?
- ¿Es el texto internamente consistente o contiene contradicciones que no explica?
- ¿Demuestra el autor imparcialidad o solo presenta un lado o enfoque de la situación?
- ¿Es trascendente o trivial el contenido del texto?

Estas actividades se discutirán con todo el grupo. El docente es responsable de la promoción y conservación de un clima de tolerancia y respeto por las ideas ajenas. Se aspira a la convivencia a través del respeto de las diferencias: “cuanto más democrática sea una universidad, tanto más tolerante, tanto más se abre a la comprensión de los diferentes, tanto más se vuelve objeto de comprensión de los demás” (Freire, 2001: 123).

Además, debe acotarse que, dada la naturaleza política de la educación, en el sentido de la ausencia de neutralidad, el docente debe tener claro que no debe imponer a sus estudiantes alguna postura política en particular, pues la opción liberadora de la educación no se realiza a través de prácticas manipuladoras⁷ (Freire, s.f.). Se trata de la confrontación de posiciones y de ideas a través del uso de la argumentación académica: referencias bibliográficas

⁷ “Al no ser neutral, la educación tiene que ser o liberadora o domesticadora. (Sin embargo, también reconozco que probablemente nunca la experimentamos puramente como una cosa o la otra, sino más bien como una mezcla de ambas). Así, es preciso que admitamos que somos políticos. Ello no significa que tengamos el derecho de imponerles a los estudiantes aquello por lo que políticamente hemos optado. Pero sí tenemos el deber de no ocultar cuál ha sido nuestra opción. Los estudiantes tienen derecho a saber cuál es nuestro sueño político. Y entonces están en libertad de aceptarlo, rechazarlo o modificarlo. Nuestra labor no es la de imponerles a ellos nuestros sueños, sino la de retarlos a que tengan sus propios sueños, a que definan sus preferencias, mas no que las adopten de manera no crítica” Paolo Freire (citado por Giroux, 2003).

y/o hemerográficas, datos e informes estadísticos, reseñas a autoridades en la materia, entre otras fuentes.

C. TERCERA FASE: ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA:

Los estudiantes producirán un texto de opinión sobre la base de un tema seleccionado por el grupo. Para organizar la elaboración del texto se predeterminará la superestructura o esquema de organización de la información:

- Párrafo N° 1 → Tesis del autor y esbozo de dos argumentos.
- Párrafo N° 2 → Argumento 1
- Párrafo N° 3 → Argumento 2
- Párrafo N° 4 → Conclusión

La producción del texto se irá haciendo en forma gradual: en primer lugar elaborarán la tesis; se leerá en forma oral; se harán las observaciones pertinentes y se reelaborará. De manera similar, se ira haciendo con las demás partes del texto hasta completarlo, corregirlo y reelaborarlo. Para la primera versión no se profundizará en la solidez de los argumentos, pues el objetivo es lograr que el alumno produzca un texto de opinión coherente desde el punto de vista superestructural y de la información y cohesivo desde el punto de vista microestructural. Posteriormente, los alumnos deben revisar los argumentos de su texto y presentar una segunda versión donde se mejore su calidad.

En atención a la incorporación de esta actividad de expresión escrita, cabe señalar que la experiencia didáctica que hemos estado aplicando permite a los estudiantes integrar estrategias interactivas de interpretación de textos y tareas de escritura, pues el conocimiento del artículo de opinión, sobre todo su intención persuasiva, implica tanto su procesamiento y análisis crítico como las competencias para su producción.

Balance final

La experiencia de trabajo realizada sobre la base de estrategias de lectura crítica, con estudiantes de los primeros semestres, me ha permitido establecer algunas consideraciones. En primer lugar, que la mayoría de los participantes no sólo exhibe una gran deficiencia en las competencias para realizar la lectura comprensiva, sobre todo de textos donde un autor expresa su punto de vista, su posición ante un hecho, fenómeno o circunstancia, sino que manifiesta poco interés por la lectura en general de cualquier género. La situación se agudiza cuando estos estudiantes deben enfrentarse a un tipo de lectura más compleja donde tienen que desentrañar contenidos ideológicos, muchos de los cuales no aparecen de manera explícita en el texto.

En segundo lugar, el trabajo de ayudar al estudiante a aprender el mecanismo de una lectura crítica no resulta sencillo, fundamentalmente, por la situación que se presenta con el conocimiento previo del estudiante: entrenamiento en la lectura de la prensa o de cualquier otro tipo de texto y el manejo de la información contextual. Este es, quizás, uno de los factores que más dificulta la actividad porque le limita al alumno, por una parte, la posibilidad de comprender algunas situaciones y hechos que se exponen y, por otra, la posibilidad de correlacionar con mayor propiedad hechos con juicios emitidos. Esto trae como consecuencia que confronte problemas para sustentar una opinión propia sobre la base de argumentos más o menos sólidos. No obstante, sí se logra avanzar en el sentido del interés que se le despierta al alumno por leer la opinión periodística de otra manera, aunque las herramientas las vaya sistematizando progresivamente.

En tercer lugar, debe señalarse que este tipo de estrategia de lectura crítica debe hacerse extensiva a otros textos periodísticos

como: las informaciones de prensa, la publicidad impresa, las manchetras, las caricaturas y por supuesto los medios audiovisuales. En el caso de las informaciones impresas, el estudiante debe aprender a discriminar cuándo una información está impregnada por los juicios de valor del reportero, cuál es la información real y sobre esta base asumir una posición; es una tarea urgente en estos momentos en el país. Así mismo, urge la incorporación de la lectura y el análisis crítico de los medios audiovisuales en las aulas de las escuelas y las universidades. El estudiante venezolano necesita las herramientas para enfrentar la manipulación mediática en todas sus manifestaciones y es la escuela y la universidad la llamada a proporcionárselas; sobre todo las universidades pedagógicas, las cuales tienen como misión la formación de los docentes que demanda la sociedad venezolana en la actualidad.

En cuarto lugar, aun cuando estamos en la etapa de validación de la estrategia, nos atrevemos a plantear un cambio urgente en el currículo de nuestra universidad que incorpore como parte de la alfabetización académica, la alfabetización mediática o la lectura crítica de los mensajes de las empresas de comunicación. La alfabetización mediática no puede ser una tarea discrecional de un docente en una Universidad; es tarea de todos quienes tenemos la responsabilidad de formar a los futuros profesionales del país, sobre todo a los docentes. Es por ello que debe formar parte de cada una de las asignaturas que integran el currículo de las distintas carreras y/o especialidades. Nosotros como docentes universitarios, ante la coexistencia inevitable entre empresas de comunicación y usuarios, debemos proporcionarles a éstos las herramientas necesarias que le garanticen, por lo menos, ciertas condiciones de receptividad que les permitan conocer cómo operan las empresas mediáticas y en atención a ello, asumir siempre una actitud crítica.

Finalmente, debe señalarse que el enfoque crítico de la alfabetización mediática y, en general, de la pedagogía crítica, no implica solamente el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes, sino la adquisición de esas mismas competencias por parte de maestros y profesores. ¿Cómo puede un docente conseguir la criticidad de los estudiantes, si él mismo se encuentra supeditado a la “guía” con la que debe transferir a los educandos los contenidos aceptados como salvadores? (Freire, s.f. p.79). Es decir, “la alfabetización crítica es una precondition para quienes van a dedicarse a la labor pedagógica progresista y a la acción social” (Giroux, 2003:256-257), pues se trata de competencias que le permitirán al docente no sólo ayudar a los estudiantes a desarrollar su comprensión crítica, sino a encarar críticamente su propias experiencias didácticas y su entorno cultural y laboral.

En consecuencia, la redefinición del trabajo de los maestros y profesores y el papel que desempeñan como “intelectuales transformadores”, planteado por Giroux (2003), debe partir de una concepción del currículo más allá del saber disciplinar, pues los futuros docentes, quienes tendrán la responsabilidad de formar a un ciudadano informado, activo y crítico, deben saber más que la materia a enseñar; necesitan aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en el análisis crítico de la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política. En otros términos, “necesitan comprender la sociología de las culturas escolares, el significado del plan de estudios oculto, una política del conocimiento y el poder, una filosofía de las relaciones escuela/estado y una sociología de la enseñanza” (Giroux, 2003:281-282). En síntesis, si queremos mejorar la calidad de la educación, debemos atender la formación permanente de los educadores en función del análisis de las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. España: ediciones Paidós.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*. Año XXV,2, pp.6-23. Buenos Aires.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2006b). Entrevista a Daniel Cassany. *Revistateína* [Revista en línea], N° 12. Disponible: la galaxia Internet.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. España: Gedisa.
- Chomsky, N. (2002). *Obra esencial*. España: Crítica, S.L.
- Freire, P. (s.f.). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (2005a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005b). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.

- Lomas, C. (1998). Textos y contextos de la persuasión. *Cuadernos de pedagogía*, N° 262. Barcelona, España.
- McLaren, P. (1998). El surgimiento de la pedagogía crítica. En M.E. Rigoberto (Comp.), *Cuadernos de pedagogía crítica*. [publicación en línea], Número uno, pp. 20-26. Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica. Disponible: <http://fundacionmclaren.org/compilaciones/cuadernos.pdf>
- Martínez, J. (1989). *El lenguaje periodístico*. Madrid: Paraninfo.
- Martín, L. y Whittaker, R. (1998). *Poder decir o el poder de los discursos*. España: Arrecife.
- Pérez-Esclarín, A. (1999). *Educar en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Pérez de Pérez, A. (2006). La legitimación y deslegitimación discursivas en la prensa escrita venezolana. *LETRAS*, 72 .UPEL-IPC-IVILLAB
- Pérez de Pérez, A. y Díaz, M. E. (2006). La Prueba de Aptitud Académica: una visión de la Subprueba de comprensión de la lectura. *Investigación y Postgrado Vol. 21, No 2*.
- Pottier, B. (1971). *Gramática del español*. Madrid: ediciones Alcalá, S. A.
- Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramonet, I. (2005). Pensamiento único y nuevos amos del mundo. En: *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. España: Icaria, S.A.
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica* [Revista en línea], N° 16, pp.58-68.

Van Dijk, Teun A. (2003). *Ideología y Discurso. Una introducción multidisciplinaria*. España: Ariel.

Van Dijk, Teun A. (2000). (Comp.) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa.

**LA VOZ FEMENINA COMO TESTIMONIO DE SU ESPACIO Y
DE SU TIEMPO A PROPÓSITO
DE *DOÑA INÉS CONTRA EL OLVIDO* Y
*MALENA DE CINCO MUNDOS***

**Indira José Zambrano Centeno
(UPEL-IPC)**

indirazamb@hotmail.com

Resumen

Esta investigación se centra en un análisis sobre la obra de la venezolana Ana Teresa Torres, específicamente las novelas: *Doña Inés contra el olvido*, 1992 y *Malena de cinco mundos*, 2000. El abordaje se realiza desde una perspectiva semántica, que intenta dar cuenta de la presencia de la voz femenina como testimonio que reconstruye la memoria de su espacio y de su tiempo. Las novelas de Torres son un espacio para que las mujeres se sientan libres de actuar, pensar, hacer y decir; por supuesto, desde la subjetividad femenina.

Palabras clave: femenino, testimonio, tiempo.

Recepción: 13-12-2007

Evaluación: 21-04-2008

Recepción de la versión

definitiva: 02-12-2008

**THE FEMININE VOICE AS TESTIMONY ITS TIME AND ITS
SPACE ON PURPOSE OF *Doña Inés contra el olvido* y *Malena
de cinco mundos***

Abstract

This research work is focused on the analysis of the work of Venezuelan writer Ana Teresa Torres, specifically the novels *Doña Inés contra el olvido*, 1992 and *Malena de cinco mundos*, 2000. It is

approached from a semantic perspective that intends to explain the presence of the feminine voice as a testimony which reconstructs the memory of its space and of its time. Torres's novels are a space for women to feel free to act, to think, to do and to say, of course, from feminine subjectivity.

Key words: feminine, testimony, time

LA VOIX FEMININE COMME TMOIGNAGE DE SON ESPACE ET DE SON TEMPS A PROPOS DE « DOÑA INÉS CONTRA EL OLVIDO » (DOÑA INÉS CONTRE L'OUBLI) ET « MALENA DE CINCO MUNDOS » (MALENA DE CINQ MONDES)

Résumé

Cette recherche est centrée sur une analyse de l'ouvrage de la vénézuélienne Ana Teresa Torres, plus particulièrement des romans *Doña Inés contra el olvido* (Doña Inés contre l'oubli), 1992 y *Malena de cinco mundos* (Malena de cinq mondes), 2000. L'étude est faite d'après une perspective sémantique qui essaie de rendre compte de la présence de la voix féminine comme témoignage reconstruisant la mémoire de son espace et de son temps. Les romans de Torres sont un espace pour que les femmes se sentent libres d'agir, de penser, de faire et de dire ; bien évidemment, d'après la subjectivité féminine.

Mots clés : féminin, témoignage, temps.

LA VOCE FEMMINILE COME TESTIMONIANZA DEL SUO SPAZIO E DEL SUO TEMPO A PROPOSITO DI DOÑA INÉS CONTRA EL OLVIDO Y MALENA DE CINCO MUNDOS

Riassunto

Questa ricerca ha la sua base di sostegno in un'analisi dell'opera della scrittrice venezuelana Ana Teresa Torres, in particolare

dei romanzi *Doña Inés contra el olvido* (1992) e *Malena de cinco mundos* (2000). Lo studio è realizzato da una prospettiva semantica, che vuole spiegare la presenza della voce femminile come testimonianza che ricostruisce la memoria del proprio spazio e del proprio tempo. I romanzi di Torres sono uno spazio affinché le donne si sentano libere di attuare, pensare, fare e dire, ovviamente, dalla suggestività femminile.

Parole chiavi: femminile, Testimonianza, Tempo.

A VOZ FEMININA COMO TESTEMUNHO DO SEU ESPAÇO E DO SEU TEMPO A PROPÓSITO DE *DOÑA INÉS CONTRA EL OLVIDO* Y *MALENA DE CINCO MUNDO*

Resumo

Este trabalho de investigação centra-se numa análise sobre a obra da venezuelana Ana Teresa Torres, especificamente os romances *Doña Inés contra el Olvido* (1992) e *Malena de Cinco Mundos* (2000). A abordagem é realizada a partir de uma perspectiva semântica, que tenta dar conta da presença da voz feminina como testemunho que reconstrói a memória do seu espaço e do seu tempo. Os romances de Torres são um espaço para que as mulheres se sintam livres para agir, pensar, fazer e dizer – do ponto de vista da subjectividade feminina, claro está.

Palavras-chave: feminino, testemunho, tempo

LA VOZ FEMENINA COMO TESTIMONIO DE SU ESPACIO Y DE SU TIEMPO A PROPÓSITO DE *DOÑA INÉS CONTRA EL OLVIDO Y MALENA DE CINCO MUNDOS*

Indira José Zambrano Centeno

Escribir una novela me parece una manera de darle sentido a la vida. (P. 104)

Ana Teresa Torres, 1997

Aproximarse a la obra de la venezolana Ana Teresa Torres implica descubrir la trascendencia que asume la mujer, su historia y su visión como testimonio femenino de su espacio y de su tiempo, para reconstruirla a través de su memoria.

Para 1992, Torres publica una obra que la consagrará definitivamente en el mundo de las letras venezolanas, porque es considerada una de sus obras más lograda; esa es *Doña Inés contra el olvido*. La novela está estructurada en tres partes: la primera parte comprende desde 1715-1835 con ocho capítulos; la segunda parte está constituida, por cinco capítulos que abarcan desde 1846-1935 y la tercera parte, también posee cinco capítulos que se desarrollan entre los años 1935 y 1985.

En *Doña Inés contra el olvido*, se teje de forma magistral, casi 300 años de historia de un país y de una familia bajo la voz omnipotente de Doña Inés Villegas y Solórzano desde 1715 hasta 1985. Un litigio entre Juan del Rosario Villegas (su paje y liberto) y Doña Inés es el pretexto para narrar su propia saga familiar, que con el paso de los años se ve afectada por diversas circunstancias, que llegarán al lector por medio del testimonio presencial de su voz.

Dentro de este panorama histórico-social la mujer tenía un lugar determinado, su casa, sus hijos y atender a su marido; todo

lo demás lo dominaba el hombre. En fin, sufría la discriminación de su condición femenina. Sin embargo, en Doña Inés surge la necesidad de contar todo su acontecer y más allá, porque quiere permanecer en el tiempo, viajar hacia el futuro en busca de la memoria y en contra del olvido *“El tiempo, Alejandro, borrará mis querellas y desvanecerá mis empeños, pero yo quiero que mi voz permanezca porque todo lo he visto y escuchado y seguiré buscando mis títulos”*. (Torres, A. 1999, p.12)

El escribano va a ser el encargado de copiar la historia dictada por Doña Inés *“...anota escribano: el general Joaquín Crespo le debe a doña Inés Villegas y Solórzano unas tierras y valle”*. Torres, A. 1999 p. 115); pues a ésta no le es permitido escribir, pero eso no la cohibe de querer perpetuar su visión de la historia.

Doña Inés Villegas y Solórzano se le presenta al lector como una mujer de carácter fuerte, que es capaz de dirigir todas las actividades de su casa, de permanecer en su familia más allá de la muerte, tras la búsqueda eterna de los títulos de propiedad de las tierras de Curiepe, que su esposo Don Alejandro Martínez de Villegas y Blanco dio a un hijo, Juan del Rosario Villegas, que tuvo con una esclava. En la búsqueda de estos papeles transcurren tres siglos, que son narrados desde la mirada de Doña Inés, que de forma sobrenatural, contempla todos los acontecimientos de la historia que afectan a su saga familiar. Pero a pesar de su ímpetu se evidencia una significativa carencia que traspasa los límites de la soledad. Torres, A. (1999)

...sentada entre los papeles, en camisón de seda negro, las uñas tan largas como un gavilán porque no dejo que nadie las corte, y el pelo como un manto blanco y deshilachado porque no dejo que nadie lo recoja. Me toco los brazos y

me falta luz para distinguir si son ramas secas de árbol o corcho que parece duro y se desmigaja. Me toco los ojos y no sé si las sombras que apenas alcanzo a sospechar son los cuerpos que ocupan esta habitación o es ya sólo una penumbra interior y he dejado de mirar hacia afuera para siempre. Me toco las orejas para poder diferenciar si el ruido que me llega es el rumor de mi propio cuerpo o es el agua golpeando la ventana. (p. 25)

A propósito de la cita presentada, se percibe que la obra de Torres está cargada de descripciones, que ubican y recrean el ambiente, donde se desarrollan las acciones, éstas atribuyen a la obra cierta morosidad narrativa pero que no le resta atractivo. Dentro de las imágenes sensoriales además de la cromática, cinética, olfativa; la imagen visual es fundamental, permite imaginar a Doña Inés hurgando para saber el destino de sus títulos y su familia. El lenguaje empleado en el texto es informal, cotidiano éste atribuye una mayor empatía con el testimonio que relata desde la subjetividad Doña Inés.

El lenguaje de Doña Inés está cargado de nostalgia de los recuerdos del tiempo vivido. Esa mujer que se muestra fuerte que contra viento y marea desea contar su vida y la de los suyos, no sólo de forma oral sino también escrita, pues dicta sus memorias a un escribano, manera que encuentra de permanecer en el tiempo como tanto anhela; le aterra el olvido. A medida que narra las vidas de su estirpe, percibe el escaso valor que cobra el pasado, el recordar; pero ella insiste en luchar contra ese olvido y perpetuarse en la memoria. *“El olvido equivale al sueño pero también a la pérdida de sí mismo, es decir, a la desorientación, a la ceguera” (Eliade, M. 1981, p. 124).*

Recordar implica vivir en consonancia y armonía con un pasado que te invita a crecer sin obviar tu propia esencia. Aronne, L. (1976) sostiene:

Al recordar (re-vivir) el hecho original modelo o idea básica y eterna de todo acontecer presente y circunstancial, el primitivo conoce la esencia de su realidad cambiante y descubre el sentido de su ser en el mundo. Aun Platón, crítico severo del mito, sabe que el hombre no puede salvarse a menos de recordar (conocer) lo que ocurrió in illo tempore. Para él también el olvido es homologable a la muerte. Recordar equivale a rasgar el velo de maya y despertar de la ilusión del tiempo que es el sueño y la muerte. (p. 59)

Doña Inés una mujer que decidió sumergirse en la reconstrucción de su historia para darle sentido a su vida y para escapar de la soledad que la embargaba, pues ya las actividades cotidianas no la llenaban como mujer y su familia se había desvanecido; rompe así con los cánones impuestos por la sociedad machista de su tiempo al empezar a tejer su historia en las líneas que no le eran permitidas escribir. Asumir un rol que se convirtió con el paso del tiempo en testimonio de un pasado que la hacía protagonista y le permitía lo que ella tanto aspiraba, permanecer en la memoria y en el recuerdo en principio, de su familia para luego magnificarse en el espíritu de un país. Torres, A. (1999)

No lo sé, Alejandro, no tengo luces para entenderlo, sabes que soy una mujer sin letras que únicamente aprendió a leer a garabatear unos palotes desmañados; todos mis escritos fueron obra de escribanos y nunca tuve en mis manos más de dos o tres libros de la biblioteca de

mi padre... No era mi misión entender la política de los hombres, sino vigilar el trabajo de mis esclavos, cuidar de mis diez hijos, perpetuar mi especie y arraigarla en esta provincia, conservar mi patrimonio, velar por mis legitimidades y defender mi limpieza de sangre. (p. 91)

Doña Inés a diferencia de los personajes que son narrados por ella, tiene la facultad de observar, oír todo a través de diversas épocas, sufrir con ellos todos sus infortunios. Es por medio de su voz, que se conoce sobre las vidas de las mujeres que pertenecen a su familia; le interesa recalcar la importancia que adquieren Isabel Francisca y Belén Blanco. En primer término, Isabel Francisca, hija de Francisco Martínez de Villegas e Isabel Madriz, simboliza la continuidad de su estirpe al sobrevivir al terremoto de 1812 salvada por su esclava Daría. “...aquí está, guardado el documento, la prueba de que no quedamos rotos, de que la historia no nos partió en dos, de que una niña de doce años, encerrada en un convento... es el hilo de la continuidad y nos sobrevive”. (Torres, A. 1999, p. 83)

El texto narra también la vida de Belén Blanco, seguida minuciosamente por Doña Inés; es a través de ella, que se resuelven los problemas con sus tierras. Aunado a ello, Belén le resulta muy interesante debido a todas las circunstancias que le toca vivir, viuda de un estudiante antigomecista. Posteriormente, se casa con Domingo Sánchez Luna, un hombre que llegó a lo más bajo para lograr una posición económica estable. Paralelamente, Belén mantiene una relación amorosa con León Bendelac.

Doña Inés, Isabel Francisca y Belén son mujeres que asumen el compromiso otorgado por la vida ante la sociedad y su familia en concordancia con su época; quizás el parentesco que las une determinó como constante el signo de la soledad. Esto es recurrente, Doña Inés trata de llenar su soledad hurgando en

otras vidas; debido a que está condenada a vivir por más de ocho décadas e incluso después de la muerte, para presenciar el destino de sus posesiones y su familia. Por su parte, Isabel Francisca representa la continuidad, joven pierde a su padre y a su madre, queda viuda es despojada de sus posesiones y para mantener a sus hijos decide vender dulces; pobre y sola los saca adelante.

A Belén Blanco de Sánchez, le corresponde una vida colmada de actividades sociales, donde las fiestas y las reuniones forman parte de la rutina diaria. A pesar de tener estabilidad económica y un esposo, sus días se tornan aburridos. León Bendelac se encargará de darle sentido a su vida aunque no por mucho tiempo; porque pronto se tienen que separar. Tras la muerte de Domingo Sánchez, Belén sólo cuenta con la compañía de la familia de su hermana Carlota, quienes siempre han vivido con ella. Finalmente, Belén queda sola testigo de sus muertos con 81 años de edad, con la inquietud de recuperar la hacienda que le expropiaron a su familia; para ello recurre a su sobrino amado, Francisco, quien se encargará de esa misión.

En una entrevista realizada por Antonio López Ortega a Torres afirma que en el momento de producir una obra le parece que alguien le dictara, que el personaje se impusiera y se apoderara con su propia voz. *“El sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre. Por eso la comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo”*. (Gadamer, H. 1984, p. 366).

La memoria es para Doña Inés lo más valioso, es la posibilidad de poder estar presente a pesar de los años en el recuerdo de los seres queridos. Llegó a detestar a Domingo Sánchez por su desmemoria, que lo conducía a no aceptar su pasado, su origen ni siquiera mencionarlo.

Por su parte, Eliade, M. (1981) asevera condenando el olvido lo siguiente:

Para aquellos que han olvidado, la rememoración es una virtud; pero los perfectos no pierden jamás la visión de la verdad y no tienen necesidad de recordarla... Una memoria perfecta es, por tanto, superior a la facultad de recordar. De una manera o de otra, el recuerdo implica un olvido.
(p. 127)

La obra *Malena de cinco mundos* publicada en el año 2000 comienza con un reclamo que realiza Malena donde demuestra su descontento ante la vida que le ha tocado; afirma que los Señores del Destino no cumplieron la promesa de otorgarle una vida moderna. Frente a este reclamo, los Señores del Destino deciden reconsiderar el caso al revisar su archivo.

En esta novela, Ana Teresa Torres se vale del entrecruzamiento de historias que giran alrededor de las anteriores vidas de Malena, que permiten identificar las razones del reclamo que eleva a las esferas celestes. Es pertinente describir los cinco mundos de Malena; estas mujeres permitirán reconstruir la visión femenina en consonancia con su tiempo y espacio.

Bajtín, M. (1989):

Es más, existe un grupo especial de géneros que juegan un papel esencial en la construcción de la novela, y que, a veces, determina directamente la estructura del conjunto de la novela, creando las variantes especiales del género novelesco. En él están: la confesión, el diario íntimo, el diario de viajes, la biografía, la carta y algunos otros géneros... Cada uno de los mismos tiene sus formas semántico-verbales de asimilación de los diferentes aspectos de la realidad. (p. 138)

La Malena del siglo XX se ubica en el año 1992, es una ejecutiva de una empresa de seguros, divorciada, con un hijo de cinco años, ha tenido diversos procesos (Luis Cortes, Gustavo Graterol, Alfredo Rivero, Fredy Márquez, Carlos Rengifo, Martín), pero el hombre que la marcó se llama, Alfredo Rivero. Los Señores del Destino le otorgan a Malena, la facultad de transmigrar; lo que ellos no conciben es como puede percibir que ciertamente estuvo en vidas anteriores, hecho que se produce por las diversas filtraciones de recuerdos que sufre. Estos enfatizan que Malena no debería quejarse, pues su vida ha sido bastante moderna. Sin embargo, sus razones justifican el reclamo.

La vida de Giulia Metella es escrita por su esposo Lucio Quinto Lucarnio en sus memorias, juntos tienen dos hijos, Marcela y Julio Antonio. Giulia una mujer que con su ambición destruye lo único verdadero en su vida, su familia. Lucio víctima de su esposa se deja arrastrar por sus caprichos, se hace cónsul de Bulla Regia; aunque no era la provincia que ella aspiraba. Ya en ejercicio de su cargo, se ve obligado a subir los impuestos en innumerables ocasiones, pues su dinero no cubría las infinitas remodelaciones que Giulia deseaba realizar en la casa. Poco a poco el dinero y la posición social, constituyen la razón de ser y hacer de Giulia, quien asume una vida superficial exclusivamente para cuidar las apariencias. Sólo ella podía ser el centro de la vida de Lucio cuando alguien se atravesaba no dudaba en quitarlo de su camino.

Torres, A. (2000)

Lograste; Giulia Metella, hacerme sentir un extraño dentro de mí. Lograste que te debiera todo, y tu felicidad consistió en arrebatarme la mía. En que yo no fuera, como siempre habías querido, otra cosa que tu emblema. Comprendí que

bajo tu sumisión se ocultaba una dominación de la cual no era posible sustraerme. Estabas dispuesta a todo con tal de que yo fuera tuyo. Y ésta es la última razón de mi odio, porque lograste que yo no fuera por mí mismo, capaz de distinguir mi propia dicha o mi infortunio. (p. 76)

Juana Redondo, la segunda vida de Malena, huye de Sevilla buscando un mejor presente, con su oficio de prostituta y cómica llega a Venezuela. Irónicamente el destino le tenía preparada una vida colmada de adversidades que la condujeron a ser cómplice sin desearlo de un crimen, que pagó con su vida siendo ahorcada en la plaza del pueblo de Caracas a los 25 años de edad.

La vida de Isabella Bruni (1535-1585) es sumamente encantadora es una mujer que se rebela ante su tiempo al seguir los pasos de su padre, Mateo Bruni, quien era un famoso médico florentino; a pesar de la rotunda negativa de su madre que no autorizaba los estudios de medicina que le inculcaba su marido. Isabella, posteriormente se casa con Piero Pulci, el auxiliar de medicina de su padre; juntos realizaron arduas investigaciones con relación a la obstetricia, arte que despertaba profundo interés en Isabella.

La sociedad del tiempo que le corresponde a Isabella excluía a la mujer de la práctica de medicina. Esto no representó algún impedimento, ya que contaba con el apoyo de su padre y el de su esposo. A medida que profundizaron sus investigaciones surgía la necesidad por parte de Isabella, de dejar constancia de forma escrita. Es así que escribió varios libros que no pudo firmar como autora, porque nuevamente las normas de una sociedad no se lo permitían.

Es preciso resaltar, que la vida de Isabella Bruni es narrada por un hombre, Luca Paccioli, quien fue su alumno y amante después de la muerte de Pulci. Actualmente, un reconocido maestro de medicina que se enorgullece al transmitirle a sus discípulos la contribución de Isabella y Piero a la medicina; seguro así de haber cumplido su vida, días después decide morir envenenado en la villa, que había recibido como legado de Isabella.

La vida de Malena en Viena es bastante nostálgica; pasó 10 años acostada en un diván, sólo escribía en un diario; por qué su padre se negaba a aceptar que se casara con el conde de Santa María de Regla. Finalmente, se casan y viajan a Cuba pero poco le dura la dicha pues muere, y vuelve a sumergirse en el diván. Por recomendaciones del doctor de su familia, viaja a Paris con el objeto de que el Dr. Charcot le aplicara un tratamiento más moderno a su neurastenia. Ya en Paris, Otto, un viejo amigo de su padre le recomienda al Prof. Sigmund Freud, éste toma interés en atenderla cuando se entera que es viuda. Es a partir de la segunda sesión, que Malena le pide a Freud que hablaría solo ella, pues quería compartir un fragmento de su diario dedicado al conde. Aquí descubrimos una Malena apasionada que paradójicamente, Freud califica de un espíritu atormentado, neurasténica. Definitivamente, Malena no coincidía con el perfil de pacientes que Freud había tratado, que sufrían porque no podían expresar sus deseos sexuales. Torres, A. 2000:

No sé bien por qué ocurre esto, profesor, pero ocurre ¿Por qué los seres humanos somos tan egoístas que nos dolemos menos de la muerte ajena que de la de nuestros propios sentimientos? No sé bien por qué algo nos empuja al amor, cuando más bien el amor nos deshace, tremendo

naufragio del que no aprendemos a alejarnos, y no sé qué se resiste, cuando queremos apartarnos. (p. 300)

Resulta atractivo en esta novela las estrategias discursivas que maneja Ana Teresa Torres, quien se vale de la ficción para presentar a través de sus personajes una realidad que ha acompañado por años a las mujeres, la de vivir subordinadas a los designios de los hombres, condenadas al amor y al sexo. “Eso es lo que reclamo, precisamente. Que hasta cuando el amor y el sexo van a ser los responsables de los destinos de las mujeres ¿Es que no se les ocurre otra cosa?” (Torres, A. p. 322)

Rivas, Luz Marina (2000) señala:

A través de la historia fantástica de la novela, que lleva la imaginación a los extremos con la posibilidad de que Malena encarne varias veces según los designios de estos fantásticos Señores del Destino, el tema de la historia de las mujeres se constituye en el eje de la novela. Lo fantástico, aunado al humor, se vuelve discurso metahistórico en esta novela. A través de los rasgos exagerados de estos señores, de las situaciones límite vividas por Malena, la novela introduce una crítica a la condición femenina subyugada por el poder patriarcal a lo largo de los siglos. (p. 254)

Ana Teresa Torres también demuestra la capacidad de representar a cada uno de sus personajes en consonancia con su época, clase social y lugar de procedencia. Sumado a ello, se percibe la introducción del humor en los comentarios que realiza el narrador en los diálogos de Malena del siglo XX. “... ¿Te enamoraste de otra? – preguntó Malena en su tono de niña – que-no-sabe-nada-de-la-vida”. (Torres, A. 2000 p. 99)

En este sentido, Bustillo, C. (1997) manifiesta:

En todos ellos un autor ficcionalizado comparte con sus posibles lectores la aventura de escribir lo que éstos están leyendo, de ficcionalizar seres y acontecimientos; se detiene en las dificultades que se le presentan para estructurar un mundo fabulado, e incluso para nombrarlo y someterlo a un orden que se apropia del referente sólo para transformarlo. (p. 150)

En las producciones de Torres es frecuente, ver como se privilegia a las mujeres, sus novelas son un espacio para que se sientan libres de actuar, pensar, hacer y decir; por supuesto, desde la subjetividad femenina, silenciada por mucho tiempo.

En *Malena de cinco mundos*, se evidencia el problema de la invasión del hombre al espacio de la mujer. Las mujeres en Malena son contadas, no se les permite el honor de narrar sus propias vidas. Lucio Quinto Lucarnio escribe en sus memorias la vida de su esposa Giulia Metella, sólo se sabe lo que él quiso contar. La vida de Isabella Bruni decide contarla Luca Paccioli a sus discípulos destacando los aspectos que consideraba relevante y desde su perspectiva de hombre. Los Señores del Destino tienen la autoridad de borrar, crear momentos de la vida de una mujer llamada Malena, que durante sus cinco vidas estuvo sometida a sus caprichos. El reclamo que eleva Malena es bien significativo, porque a pesar del espacio que han ganado las mujeres en el campo profesional muchos hombres se creen con el derecho errado, de subestimar sus capacidades. Russotto, M. (1993) afirma:

...la mujer tendrá que pagar caro cada una de sus conquistas. Avanzar en un terreno significó, muchas veces, ceder en otros. Y pagará como sabemos, con

la doble jornada laboral, con la vivencia confusa de su propia identidad sexual con la esquizofrenia de tener que adecuarse al orden patriarcal, y mimetizarse con el para sobrevivir en un mundo donde existe un permanente hiato entre realidad y pensamiento, proclama altisonantes y praxis cotidiana. (p. 26)

En estas obras de Ana Teresa Torres, se le permite a la mujer ser parte de la historia, hablar, emitir juicios, cuestionar, a través del discurso irónico con que se adueña del espacio del hombre para contar la historia desde la perspectiva de la mujer. En fin, se privilegia la voz femenina como testimonio de su espacio y de su tiempo. Las mujeres de ambas novelas coinciden en la permanente búsqueda de la dignidad en un mundo manejado por hombres; conquistar así un espacio en la vida, producto de su trabajo; pese a los obstáculos.

Gadamer, H. (1984) expresa:

Representarse, ser comprendido, son cosas que no sólo van juntas en el sentido de que la una pasa a la otra, que la obra de arte es una con la historia de sus efectos; igual que lo transmitido históricamente es uno con el presente de su ser comprendido. (p. 570)

Una escritora que considera su oficio de narrar una manera de darle sentido a la vida y que se niega a escribir de forma responsable, sobre algo que no conoce, que dedicó innumerables años de su vida a la pasión que la atrapó desde temprana edad, pero que no la cohibía de realizar otras actividades sin importarle, porque su vocación era mayor y se originaba de un compromiso

con la realidad venezolana. Indiscutiblemente, Ana Teresa Torres es una narradora de trascendencia y de sostenido trabajo que la convierte en orgullo de las letras venezolanas, que reconstruye de forma acertada el imaginario femenino en consonancia con su espacio y tiempo, destacándose la presencia dentro de su narrativa de los siguientes rasgos: historia, memoria, recuerdo y olvido, que se entretajan magistralmente para otorgar un brillante trabajo estético.

Referencias

Aristóteles (1973) *Poética*. Madrid: Aguilar.

Aronne, L. (1976) *América en la encrucijada de Mito y Razón*. Argentina: Colección Estudios Latinoamericanos.

Bajtín, M. (1989) *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Bustillo, C. (1997) *La aventura metaficcional*. Caracas: Equinoccio ediciones de la Universidad Simón Bolívar.

Eliade, M. (1981) *Mito y realidad*. Barcelona- España: Guadarrama/ punto omega.

Gadamer, H. (1984) *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme Salamanca.

Rivas, L. (2000) *La novela intrahistórica: tres miradas femeninas de la historia Venezolana*.

Russotto, M. (1993) *Tópicos de retórica femenina*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Russotto, M. (1997) *La poética de la novela*. Caracas: Eclepsidra.

Pantín, Y. y Torres, A. (2003) *El hilo de la voz. Antología crítica de escritores*. Caracas: Fundación Polar.

Torres, A. (1999) *Doña Inés contra el olvido*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Torres, A. (2000) *Malena de cinco mundos*. Caracas: Blanca Pantin colección narrativa.

RESEÑA

COLA DE LAGARTIJA

Luisa Valenzuela (2007). Editorial: Norma
Pág.308

Claudia Cavallín Calanche

Representar la inaprensible figura de un dictador, desde la dictadura misma, resulta en extremo difícil, no sólo por la imposibilidad que dicta la censura propia de estos regímenes sino, además, porque las palabras para describir el horror y la crueldad nunca son suficientes.

En julio del 2007, *La otra orilla*, del Grupo Editorial Norma, editó la novela *Cola de Lagartija*, escrita por la argentina Luisa Valenzuela en 1983. En esta novela, la autora apuesta por una narración tráfuga que se inicia con la deformación física del personaje principal - el ministro de Bienestar Social y secretario personal de Perón, José López Rega, alias “El Brujo”-, y culmina con la aproximación del nefasto personaje a la propia conciencia de la narradora. Desde el lenguaje de la escritora (Valenzuela o “Rulitos”, en el texto), la compleja personalidad de El Brujo se vuelve más real mientras más se aproxima a la ficción.

En esta obra, novela y biografía se funden como géneros, pero también se confunden las voces narrativas, las experiencias de la autora y los periplos de López Rega; todo ello aprisionado en una intencionalidad creadora que intenta reproducir, en el libro, la sensación de saberse, al mismo tiempo, protagonista y espectadora de una de las dictaduras más férreas de América Latina. La voz resultante, más allá de una conciencia meramente

reflexiva, realmente retrata las atrocidades cometidas por El Brujo y el ambiente que permitió, o al menos toleró, que la hechicería y la magia se convirtiesen en asuntos políticos de envergadura.

En los confines de la penumbra y la maldad, Valenzuela decide emplazar a un protagonista no menos oscuro. Sin embargo, ¿cómo hablar del horror sin concederle su grandeza? La autora reconoce que, aún en este relato abominable, sería imposible transmitir la inconmensurabilidad de la violencia descarnada y los atropellos de la dictadura sin mencionar que se trata de algo superior a la medida de lo humano. Por esto, la figura de El Brujo es elevada y mitificada, en medio de un aura de magia y misterio. Entonces, ¿cómo narrar la magnitud de lo sucedido sin exaltarlo, sin condescender? Valenzuela resuelve la paradoja a través de una escritura en dos direcciones: una arbitrariamente biográfica, donde El Brujo puede transformarse a su antojo y otra autobiográfica, que sale al rescate de la conciencia en los momentos más terribles de la historia.

Como ella misma señala, en el único aparte que lleva su verdadero nombre como rúbrica, se trata de “ponerse a escribir cuando por ahí, quizás a un paso no más, están torturando, matando, y un apenas escribiendo como única posibilidad de contraataque, qué ironía, que inutilidad. Qué dolor, sobre todo. Si al detener mi mano pudiera detener otras manos. Si mi parálisis fuese, al menos, un poco contagiosa, pero no, yo me detengo y los otros siguen implacables, hurgando en los rincones, haciendo desaparecer a la gente, sin descanso ni justificación alguna, porque de eso se trata, de mantener el terror y la opresión para que nadie se anime a levantar la cabeza” (pág.249).

Pero no es una escritura inútil. Por el contrario, representa casi la única forma de darle cuerpo, rostro y voz a todo aquello que

la opacidad de la censura nunca dejó traslucir. Un ejemplo de esto, se produce cuando Valenzuela se sirve del cuerpo del protagonista para metaforizar el cuerpo del terror y sus aberraciones. La autora le presenta al lector un ministro hermafrodita, sádico y enamorado de sí mismo, capaz de cometer el peor de los incestos para procrear en unión de la hermana inconclusa que lleva entre las piernas. Esta sensación de estar frente a un ser capaz de imaginar semejante aberración y, sobre todo, con el poder suficiente para llevarla a cabo, por encima de toda muerte y sacrificio, probablemente sea lo más parecido al estupor que sintieron en su momento los cientos de torturados y desaparecidos de la dictadura pues, para ellos, los límites de la realidad dejaron de existir en el mismo momento en que el poder y la maldad transformaron la dimensión de todo lo existente. De este modo, la imagen de El Brujo en *Cola de Lagartija*, probablemente se acerca mucho más a la auténtica, desde su condición de divinidad todopoderosa, que la de cualquier documento histórico o biográfico que sólo relate la vida de este cruel y mortal ministro de Bienestar Social.

NOCTURNO DE CHILE

Roberto Bolaño (2000) Barcelona: Anagrama
Narrativas Hispánicas. 150 pgs.

José Rafael Simón

El poeta y novelista chileno Roberto Bolaño, nacido en 1953 y muerto tempranamente a los 50 años en el 2003, debido a complicaciones hepáticas, es conocido en buena parte del mundo por su novela **Los detectives salvajes**, con la cual ganó de forma unánime el Premio Herralde de Novela (1998) y el Premio Internacional de Novela Rómulo Gallegos (1999), entre otros galardones.

No obstante, obviando este texto de una calidad inigualable, incluso comparado por algunos críticos como el catalán Enrique Vila-Matas o Jorge Edwards a **Rayuela**, del argentino Julio Cortázar, Bolaño cuenta con una obra sólida en la que destacan otros títulos. Allí están, por sólo citar algunos de ellos, los relatos de **Llamadas telefónicas** (Premio Municipal de Santiago de Chile) y las novelas **Consejos de un discípulo de Morrison a un fanático de Joyce**, **Estrella distante** y **Amuleto**. Destacan también **2666**, obra por demás ambiciosa que el escritor se encontraba revisando al momento de la muerte y **Nocturno de Chile**, el libro del cual aquí se ofrecerán algunas pinceladas.

¿Y de qué va la historia que se nos cuenta en **Nocturno de Chile**? Pues la historia va de un sacerdote chileno miembro del Opus Dei, organización fundada por el prelado español José María Escrivá de Balaguer, que además le mete a la creación y a la crítica literaria, quien en una noche de delirio y de fiebre cree que va a morir y entonces ante la posibilidad del fin empieza a repasar y a recrear nuevamente episodios de su vida. Así, Sebastián Urrutia

Lacroix, que así se llama este cura, de origen vasco y francés como muchos otros chilenos, se pasea por diferentes capítulos de su existencia, algunos de los cuales son disparatados, inverosímiles y hasta de corte humorístico; los encuentros y desencuentros con un personaje llamado Farewell, quien es considerado el más grande crítico literario chileno, dictaminador y juez de aquello que sirve o no en el ámbito de la creación literaria; el viaje a Europa para estudiar el método a través del cual las iglesias del viejo continente han logrado evitar el daño que las cagadas de inescrupulosas y poco consideradas palomas hacen a sus estructuras artístico-arquitectónicas, periplo realizado por encargo de unos misteriosos encomenderos llamados Oido (Odio) y Odeim (Miedo) y de la misma iglesia chilena, en el que se comprobó que los halcones son animales muy útiles en ese asunto de matar palomas; las clases de marxismo y comunismo a los integrantes de la Junta Militar que derrocó en el año 1973 a Salvador Allende, sesiones solicitadas por los militares de esta junta, entre quienes se encontraba por supuesto Augusto Pinochet, recientemente fallecido, para conocer cómo pensaban los enemigos de Chile y hasta dónde serían capaces de llegar, por cierto que en estas clases se habla de un personaje reaparecido y en cierta forma habitué en una mitad de la Venezuela de hoy: la escritora e ideóloga Martha Harnecker.

Otro episodio evocado por Urrutia Lacroix en su particular noche de fiebre y sábanas sudadas, son las tertulias literarias en la casa de María Canales, ubicada en las afueras de Santiago, en los tiempos del Chile del toque de queda después de los sucesos del año 1973. En el sótano de la casa de María Canales, escritora mediocre que no merecía ganar un premio literario ni siquiera en Bolivia (¿?) y de Jimmy Thompson, su esposo, aguarda al lector una pequeña sorpresa. Por cierto, del Premio Nobel Pablo Neruda también se dicen cosas en **Nocturno de Chile**.

Pero ¿qué ha llamado mi atención de este libro? Pues me ha llamado la atención la forma, entre otros aspectos. Es un libro que no está subdividido en apartados o capítulos, como tradicionalmente suele ocurrir. Es un libro en el que no hay puntos y apartes. Está escrito en bloque, en prosa dura, como de un solo tirón. Se trata de un solo párrafo que arranca en la página 11 y termina en la 150, a excepción de la última frase que se encuentra aparte del bloque del texto: "Y después se desata la tormenta de mierda". Este hecho, unido a las incontables y extensas enumeraciones caóticas a las que recurre el escritor, muchas veces ocasiona ahogo en el lector. Asfixia. Un ahogo unido a una sensación clara de desenfreno.

En este sentido, dos frases que se encuentran casi al final del libro ilustran lo que se viene señalando hasta los momentos. "Mi cama gira en un río de aguas rápidas", dice la primera. La segunda reza así: "Y entonces pasan a una velocidad de vértigo los rostros que admiré, los rostros que amé, odié, envidié, desprecié. Los rostros que protegí, los que atacué, los rostros de los que me defendí, los que busqué vanamente". En ambos ejemplos quien narra, ubicado en su presente, prácticamente justifica el modo frenético en el que se ha contado la historia.

Por otra parte, en el texto reseñado también puede apreciarse una especie de metáfora acerca de Chile, el país más austral de América del Sur, el país largo, la nación de una sociedad profundamente dividida, tal como quedó demostrado tras el fallecimiento de Augusto Pinochet a principios del año 2007, vilipendiado por muchos, sobre todo por los familiares de desaparecidos en los casi veinte años de dictadura de derecha y glorificado por otros sectores de la población. Una sociedad que, tal como se expresa en las páginas del libro, no ha podido ser unificada

o, en todo caso, reconciliada ni siquiera por el advenimiento de la era democrática.

De manera tal que la invitación para la lectura de este libro, queda hecha. Un libro, **Nocturno de Chile**, en que se hace presente y palpable el talento de uno de los más grandes escritores latinoamericanos de los últimos años: Roberto Bolaño, ése que se fue (se trata de un decir) joven y a destiempo. Ése que nació en Santiago de Chile y fue trashumante y vivió en Chile y en México y en Estados Unidos y en España, países en los que desempeñó los más variados oficios para sobrevivir. Ése que estaba en la lista de espera para un trasplante hepático. Ése que encontró en un norteño pueblo de Blanes, en la provincia de Girona, el refugio que buscaba con su esposa e hijos. Ése escritor imprescindible para muchos críticos y lectores que parió a punto de oficio e imaginación la mejor novela latinoamericana después de la mítica **Rayuela: Los detectives salvajes**. ¡A leer, pues!

Autores de la revista LETRAS

Mónica Tapia-Ladino. Profesora auxiliar, investigadora y Jefe del Departamento de Lenguas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Magíster Doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción. Actualmente, Docente en las áreas de Lingüística y de Didáctica de la escritura. Teléfono: 56-41-735621-22. Fax: 56-41-2735639. e-mail: mtapia@ucsc.cl.

Gina Burdiles Fernández. Profesora auxiliar e investigadora adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción. Actualmente es becaria CONICYT en el Programa de Doctorado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Teléfono: 56-41-735621-22. Fax: 56-41-2735639. E-mail: gburdiles@ucsc.cl.

Luis Barrera Linares. Docente, narrador, crítico. Especialista en Investigación Literaria, Magíster en Lingüística y Doctor en Letras. Profesor Titular de la Universidad Simón Bolívar (Caracas, Venezuela). Individuo de Número de la Academia Venezolana de la Lengua y Miembro correspondiente de la Real Academia Española de la Lengua. Narrador, crítico e investigador en las áreas de desarrollo del lenguaje, narratología, literatura venezolana y análisis del discurso. Coordinador de la colección de autores venezolanos de Alfaguara. Ex Director General del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, cuyo taller literario de narrativa ha coordinado en

dos ocasiones (1991, 2006). Coordinador del taller de ensayo de Monte Ávila Editores (2005). Exgerente de Ediciones de FEDUPEL. Autor de diversos artículos especializados y de 27 libros sobre diferentes temáticas. Premio “Armas Alfonzo (1982), Premio CONAC (1986), Premio Municipal (1990, 1994). Integrante del Programa Venezolano de Promoción del Investigador (Ministerio de Ciencia y Tecnología, Fonacit, PPI, nivel IV). Entre sus publicaciones más recientes se cuentan: *Cuentos en-red-@-dos* (2003), *Discurso y literatura* (2004), *La negación del rostro. Apuntes para una egoteca de la narrativa masculina venezolana* (Caracas: Monte Ávila, 2005) y *Nación y Literatura* (con Carlos Pacheco y Beatriz González S., Caracas: Fundación Bigott, 2006). Mantiene en la red un *blog* intitulado *La duda melódica*:<http://barrereralinares.blogspot.com>

Masiel Matera. Profesora Asociada de la Universidad del Zulia. Es miembro del Dpto. de Lingüística de la Escuela de Letras. Ha dictado las asignaturas: Taller de Lengua, Corrientes Lingüísticas, Fonética y Fonología, Morfosintaxis. Es Coordinadora de la Mastría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje de LUZ, en la cual es profesora de Sintaxis.. Es PPI nivel II. Su área de investigación es la sintaxis generativa. Actualmente cursa el Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de LUZ. masielmatera@hotmail.com

Raimundo Medina. Profesor Titular de la Universidad del Zulia. Egresado de la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), de la Universidad de Reading (Inglaterra) y de la Universidad de Wiisconsin (EEUU). Es profesor de Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje de LUZ. Su área de interés es

la sintáxis generativa y la semántica formal. Ha realizado trabajos de investigación relacionados con el español, así como con las lenguas: yukpa (caribe), barí (chibcha) y guajiro (arahuaca). Es PPI nivel II. rmedina@cantv.net

Rosaura Sánchez Vega. Profesora universitaria. Jefa del Departamento de Literatura. Magíster en Literatura Venezolana (Universidad del Zulia). Se desempeña como investigadora en un programa de investigación en el “Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas” de La Universidad del Zulia. Su campo de investigación es la literatura venezolana e hispanoamericana. Ha publicado en diversas revistas arbitradas regionales, nacionales e internacionales. rsvegas51@yahoo.com

Arturo Almandoz Marte. PhD, Post-doc. Profesor Titular, departamento de Planificación Urbana, Universidad Simón Bolívar (USB). Además de 42 artículos en revistas y actas especializadas y 15 contribuciones en obras colectivas, es autor o editor de 10 libros que han obtenido premios de la USB y el Municipal de Literatura (1998, 2004) en diferentes menciones investigativas, así como nacionales e internacionales. Destacan *Urbanismo europeo en Caracas (1870-1940)* (1997; 2006); *La ciudad en el imaginario venezolano, I* (2002; 2008) y II (2004) y *Entre libros de historia urbana* (2008). Editor de *Planning Latin America's Capital Cities, 1850-1950* (2002). El profesor Almandoz ha sido ponente o conferencista en más de 90 eventos nacionales e internacionales, habiendo publicado más de 60 colaboraciones divulgativas en prensa y revistas especializadas. almandoz@usb.ve

Carlos Pacheco. Investigador, ensayista, crítico literario y editor, obtuvo su doctorado en el King's College de la Universidad de Londres bajo la dirección de William Rowe. Es Profesor Titular jubilado de la Universidad Simón Bolívar, donde ha sido Coordinador del Postgrado en Literatura, Decano de Estudios Generales y Decano de Estudios de Postgrado. Investigador nivel III del PPI, se dedica en particular al estudio de la narrativa latinoamericana contemporánea y la teoría de la narrativa. Ha sido profesor invitado en Brown University (Providence, RI), la Universidad de Salamanca, Rice University (Houston) y la Universidad de Cincinnati. Ha sido jurado del Premio "Rómulo Gallegos" y del Premio *Pegasus* de Novela, entre otros. Además de numerosos artículos y ensayos publicados en revistas de la especialidad, es autor de *Narrativa de la dictadura y crítica literaria* (1986); *La comarca oral* (1992); *Del cuento y sus alrededores* (1993 y 1997), con Luis Barrera Linares, y *La patria y el parricidio* (2001); editor de *Alfonso Reyes: la vida de la literatura* (Alicante 1992), coordinador, con Luz Marina Rivas, de *Novelar contra el olvido*, revista *Estudios* (2001) y coordinador, con Luis Barrera Linares y Beatriz González Stephan, de *Nación y Literatura. Itinerarios de la palabra escrita en Venezuela* (2006). Su trabajo ha merecido el *Premio de Investigación "Andrés Bello"* (1982), el *Premio de Crítica "Rafael Barret"*, Oklahoma State University (1985) y el *Premio USB a la Destacada Labor Docente 1996*. Desde 2000, es *Honorary Research Fellow* de la Universidad de Londres. Actualmente dirige la Editorial Equinoccio de la Universidad Simón Bolívar. En julio de 2008 fue electo Individuo de Número de la Academia Venezolana de la Lengua. pacheco@usb.ve

Rosmar Brito Márquez. Egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador como Profesora Especialista en Lengua Mención: Lingüística y Literatura (1993, Cum Laude) y Magíster en Literatura Latinoamericana (2001). Obtuvo el diploma en Estudios Avanzados en la Universidad de Sevilla, España (2004). Actualmente es docente de la UPEL (Instituto de Maracay) con la categoría de Agregado. Esta adscrita al Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Hugo Obregón Muñoz” con la línea Narrativa Latinoamericana y proyectos acerca de Historia y Ficción y estudios de Género. Ha colaborado con artículos para *Unimbre* y *Argos*. Inició el Doctorado en Humanidades en la UCV en 2008. rosmar014@cantv.net

Beatriz Valles González. Profesora (Asociado) del Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Desarrollo Infantil y sus Desviaciones, UCAB. Magíster en Lingüística, UPEL-IPC. Doctora en Educación, UPEL-IPC. Fellow Posdoctoral en Bioética Clínica, en el MacLean Center, (The University of Chicago). Ha publicado los libros: *El trastorno articulatorio en una visión psicolingüística* (UPEL-IPC, 2001), *Desarrollo y Patología del Lenguaje* (UNA, 2005) y *Desarrollo del lenguaje y enseñanza de la lengua materna en la Escuela Inicial* (Didácticos Crecer, 2007). Es coautora del libro *Educación del Sordo* (FEDEUPEL, 2004) y ha colaborado con numerosos artículos sobre patología del lenguaje, sordera y demencia en diferentes publicaciones nacionales e internacionales. brvallesg@gmail.com

Élida León. Profesora de la UPEL-IPC adscrita al Departamento de Idiomas Modernos. Egresada de la I Promoción de Magísteres en Educación Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés. Ha desarrollado su trabajo de investigación en el área de análisis lingüístico del texto literario. Forma parte del equipo del Núcleo de Investigación en Lengua Extranjera de la UPEL-IPC, específicamente en la línea de análisis de la lengua extranjera, y del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”, en la línea de análisis del discurso. Es también investigadora acreditada por el Programa de Promoción al Investigador (PPI). Actualmente es candidata doctoral en Estudios del Discurso en la Universidad Central de Venezuela. elidaleon@yahoo.com

Anneris Pérez de Pérez. Profesora de Lengua Castellana y Literatura (UPEL-IPC). Magíster en Lingüística (UPEL-IPC). Doctorando en el Programa Cultura y Arte América Latina y el Caribe. Ha publicado artículos en revistas arbitradas sobre enseñanza de la lengua materna y análisis crítico del discurso. Se ha desempeñado como Subdirectora del IVILLAB y como Coordinadora de la revista LETRAS. Actualmente es docente en el Dpto. de Castellano, Literatura y Latín, donde funge como Jefa de la Cátedra de Español Instrumental. Forma parte del Programa de Promoción del Investigador (PPI), nivel I. annerisgricel@hotmail.com

Indira José Zambrano Centeno. Profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Magíster en Literatura Latinoamericana (IPC). Actualmente se desempeña como profesor ordinario

en el departamento de Castellano, Literatura y Latín (UPEL-IPC). indirazamb@hotmail.com

Claudia Valentina Cavallín Calanche. Licenciada en Comunicación Social, mención Desarrollo Humanístico. Magíster Scientiae en Literatura Latinoamericana y del Caribe. Tesista del Doctorado en Letras de la Universidad Simón Bolívar. Premio Municipal de Docencia. Cofundadora del Taller de Periodismo Comunitario para los Barrios de Caracas. Autora de diversas publicaciones en el Área de la Literatura y los Espacios Urbanos. Profesora de la Universidad de Los Andes (1997-2005) en el Área de Comunicación y Cultura. En la actualidad es docente e investigadora activa de la Universidad Simón Bolívar en las Áreas de Lenguaje y Literatura. ccavallin@gmail.com

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. jrasip@cantv.net

ÍNDICES PREVIOS

2008

Letras , Vol. 50, N° 76

Autor	Artículos	Páginas
Lourdes Díaz Blanc Carmén Luisa Dominguéz	Los verbos en las pasivas con se: un intento de clasificación	
Gregorio Valera Villegas	<i>Soy lo que no fui.</i> Persona y personaje en el límite de lo real y lo ficcional	
Rafael Rondón Narváez	Creando un público. Lectores y espectadores para el Círculo de Bellas Artes y la Generación del 18	
Stella Serrano de Moreno	La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica	
Ruby Ojeda	El ciudadano en los <i>Pequeños seres</i> de Salvador Garmendia y en <i>Si yo fuera Pedro Infante</i> de Eduardo Liendo	

Rubiela Aguirre
Leonor Alonso

Cambios en la creatividad verbal: un análisis del lenguaje figurado presente en textos escritos por escolares

Beatriz Luque

Enfoques actuales usados en la enseñanza de Segundas lenguas

Reseñas:

Alí E. Rondón

El desbarrancadero

José Rafael Simón

Falke

Letras , Vol. 50, N° 77

Autor

Artículos

Páginas

María Nélica Pérez

Actividad metalingüística y uso de la lengua escrita: el proceso de planificación de un texto argumentativo....

Antonio Murguey

Valor contextualizador o anafórico del adverbio en mente en el español de Venezuela

Claudia Cavallín Calanche

Imbricaciones entre el imaginario urbano y el sujeto de la ciudad

Stella Serrano de Moreno

Las estrategias argumentativas en textos escritos por José Villalobos estudiantes de formación docente

Cecilia López Badano

Eva Perón: del cuerpo político
al cadáver exquisito literario

Fanny Ramírez
Edith Pérez Sisto

La subalteridad social y el
reto de la otredad: el testimonio,
otra forma de literatura
testimonio, otra forma de literatura

Gloria Fuenmayor de
Vilchez / Yeriling
Villasmil Flores y María
Gloria Rincón

Construcción de la microestructura
y macroestructura semántica en
textos expositivos producidos
por estudiantes universitarios de LUZ

Reseñas:

Alvaro Martín Navarro

La filosofía del mal

José Rafael Simón

**Algunas consideraciones a
partir de la lectura de
la Novela *La enfermedad***

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 siguiente modelo.

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 / letras.ivillab@gmail.com

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. Para efectos de la traducción, sugerimos el empleo de oraciones cortas, directas y simples. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores. Los tres descriptores deben aparecer en el texto y en el mismo orden en el que mencionados..

6. Deben enviarse CD, 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

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

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 o en CD regrabable, 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 no 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
letras.ivillab@gmail.com

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 CD, 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 auxiliaridad.

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 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. Their 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

"Andrés Bello"

(Indiquez votre courrier électronique et votre numéro de téléphone-fixe et portable)
Experimental

de Caracas,

Instituto Venezolano de Investigaciones
Lingüísticas y Literarias

(IVILLAB)

Universidad Pedagógica

Libertador-Instituto Pedagógico

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 demontre 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 caso ú 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. / letras.ivillab@gmail.com

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 CD. 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 introductrice, 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

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: _____

son article sur une disquette 3 1/2 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 compromettersi 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.

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 / letras.ivillab@gmail.com

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 CD, 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 i 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). *Psicolinguistica 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 linguistica 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 esubmetidos 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

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. / letras.ivillab@gmail.com

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 CD 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 dever-se-á dar espaço e meio. Dever-se-á 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, exclui-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.

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.
2. 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.
3. 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.

4. 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

5. 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)

A) 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)

6. 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.
7. 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.
8. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
 - Sugiere su publicación
 - No sugiere su publicación
9. 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.
10. La Coordinación de la Revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.

11. 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 elabori 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
 - 1.2. Non suggestisce 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:
 1. Título do trabalho
 2. Área
 3. Sub-área
 4. Categoria: Artigo especializado____
Recensão____Criação____
 5. Últimos e primeiros nomes do consultor
 6. Instituição
5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:
 - A) Aspectos relativos à forma:
 6. Estrutura geral
 - * Introdução
 - * Desenvolvimento
 - * Conclusões
 - * Bibliografia
 - * Outros
 - * Actualização bibliográfica
 - * Referências bibliográficas e citações

- * Redacção
- * Coerência do discurso
- * 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:
 1. Sugere a sua publicação
 2. 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 einem 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 C.A. en Caracas
en el mes de Abril de 2009
El Tiraje fue de 500 Ejemplares**