



79

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° 79
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.

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
LETRAS, Vol. 51, N° 79
(ISSN 049-1283)

El otro y el mismo Domeyko: del “buen salvaje al salvaje muerto”. Apuntes acerca de <i>Araucanía y sus habitantes</i> de Ignacio Domeyko.....	17
Luis Alejandro Nitrihual Valdebenito	
El texto multimodal y la arquitectura de la clase en la enseñanza a distancia (EAD)	39
Cleide Emília Faye Pedrosa Vera Lucia de Albuquerque Sant’Anna	
Palabra de mujer: una mirada a la poesía de Yolanda Pantin	63
Dámaris Vásquez Suárez	
Representaciones y prácticas de docentes de Educación Básica en el campo de la lectura y la escritura	89
Marielsa Ortiz -Trinidad López - Marilín García Gisela Molina - Emiliana Pernía - Ivette Busto Dianela Rosales - Élide Araujo	
Lo lúdico del discurso en Rajatabla	127
Ana María Romero P.	
Producción de textos escritos por escolares sordos	159
Ana María Morales	
Harry Potter: una comprensión desde lo simbólico	191
José Rafael Simón Pérez	
El juicio reflexivo en la noticia de la TV de Caracas	223
José Sánchez Barón	

Enunciados declarativos y pragmagramática	261
César A. Villegas Santana	
Retórica de la tradición en el discurso político venezolano: el culto a los héroes	321
Thays Adrián Segovia	
Reseñas:	
* Shakespeare en la empresa	353
Alí E. Rondón	
* Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales	354
Maira Solé	
Autores	357
Índices previos Vol. 50 (77), Vol. 51 (78)	365
Normas para la publicación	367
Normas para los árbitros	391

TABLE OF CONTENT

The other and the same Domeyko: From the good savage to the dead savage	17
Luis Alejandro Nitrihual Valdebenito	
The multimodal text and the architecture of class session in distance teaching (DT).....	39
Cleide Emília Faye Pedrosa Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna	
Woman's word: a look into the poetry of Yolanda Pantin	63
Dámaris Vásquez Suárez	
Representations and practices of teachers of basic education in the field of reading and writing	89
Marielsa Ortiz -Trinidad López - Marilín García Gisela Molina - Emiliana Pernía Ivette Busto Dianela Rosales - Élide Araujo	
The ludicrous discourse in Rajatabla	127
Ana María Romero P.	
Written texts production by deaf school children	159
Ana María Morales	
Harry Potter: an understanding from the symbolic	191
José Rafael Simón Pérez	
Reflexive judgement in the news in Caracas TV	223
José Sánchez Barón	
Declarative statements and pragmagrammar	261
César A. Villegas Santana	
The rhetoric of tradition in Venezuelan political discourse: the cult of heroes	321
Thays Adrián Segovia	

Reviews:

* Shakespeare en la empresa	353
Alí E. Rondón	
* Afilarse el lapicero. Guía de redacción para profesionales	354
Maira Solé	
Author	357
Previous contents Vol. 50 (77), Vol. 51 (78).....	365
Guidelines for contributors	371
Guide for referees	395

INDEX

L'autre et le même Domeyko: du bon sauvage Au sauvage mort. Notes à propos d' Araucanía y sus habitantes de Ignacio Domeyko.....	17
Luis Alejandro Nitrihual Valdebenito	
Le texte multimodal et l'architecture de la classe dans l'enseignement à distance (EAD)	39
Cleide Emília Faye Pedrosa Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna	
Parole de femme: un regard a la poésie de Yolanda Pantin	63
Dámaris Vásquez Suárez	
Réprésentations et pratiques d'enseignants d'éducation basique (primaire Vénézuélien) dans le domaine de la lecture et l'écriture	89
Marielsa Ortiz -Trinidad López - Marilín García Gisela Molina - Emiliana Pernía Ivette Busto Dianela Rosales - Élide Araujo	
Le discours ludique dans Rajatabla	127
Ana María Romero P.	
Production de textes écrits par des écoliers sourds.....	159
Ana María Morales	
Harry Potter: une compréhension d'après la symbolique	191
José Rafael Simón Pérez	
Le jugement réfléchi dans l'information Télévisée de Caracas	223
José Sánchez Barón	
Énoncés déclaratifs et pragmatogramme	261
César A. Villegas Santana	

Rhétorique de la tradition dans le discours politique Vénézuélien. Le culte aux héros	321
Thays Adrián Segovia	

Notice bibliographique :

* Shakespeare en la empresa	353
Alí E. Rondón	

* Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales	354
Maira Solé	

Auteurs	357
---------------	-----

Index préalable Vol. 50 (77), Vol. 51 (78)	365
--	-----

Reglement pour publier dans la revue <<Letras>>	375
---	-----

Reglement pour les arbitres	397
-----------------------------------	-----

CONTENUTI

L'altro e lo stesso Domenyko: dal Selvaggio buono al Selvaggio morto. Annotazioni su Araucanía y sus habitantes, di Ignacio Dopmeyko	17
Luis Alejandro Nitrihual Valdebenito	
Il testo multimodale e l'architettura della lezione nell'insegnamento a distanza	39
Cleide Emilia Faye Pedrosa Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna	
Parole di donna: uno sguardo alla poesia di Yolanda Pantin	63
Damaris Vásquez Suárez	
Ripresentazioni e pratica dei docenti della scuola dell'obbligo nel campo della lettura e della scrittura	89
Marielsa Ortiz, Trinidad López, Marilyn H. García Gisela Molina, Emiliana Pernía, Ivette Busto Daniela Rosales, Élica Araujo	
L'aspetto ludico del discorso di Rajatabla	127
Ana María Romero P.	
Produzione di testi scritti da studenti sordi	159
Ana María Morales	
Harry Potter: una comprensione dal simbolico	191
José Rafael Simón	
Il giudizio riflessivo nella notizia della TV a Caracas	223
José Sánchez Barón	
Lo sviluppo della lettura critica: un indirizzo verso l'alfabetizzazione mediatica nell'educazione universitaria	261
Anneris de Pérez	

Retorica della tradizione sul discorso politico venezuelano: il culto agli eroi	321
Thays Adrián Segovia	

Recensión:

* Shakespeare en la empresa	353
Alí E. Rondón	

* Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales	354
Maira Solé	

Autori	357
--------------	-----

Indici de numeri precedente Vol. 50 (77), Vol. 51 (78)	365
--	-----

Norme per la pubblicazione	379
----------------------------------	-----

Norme per i giudici	399
---------------------------	-----

ÍNDICE

Domeyko: o outro e ele mesmo – de o bom selvagem ao selvagem morto. Apontamentos sobre Araucanía y sus habitantes, de Ignacio Domeyko	17
Luis Alejandro Nitrihual Valdebenito	
O texto multi-modal e a arquitectura da sala de aulas no ensino a distância (AED)	39
Cleide Emília Faye Pedrosa Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna	
Palavra de mulher: um olhar sobre a poesia de Yolanda Pantin	63
Dámaris Vásquez Suárez	
Representaciones y prácticas de Docentes de Educación Básica en el campo de la lectura y la escritura	89
Marielsa Ortiz, Trinidad López, Marilín García Gisela Molina, Emiliana Pernía, Ivette Busto, Dianela Rosales y Élide Araujo	
O elemento lúdico do discurso em Rajatabla	127
Ana María Romero P.	
A produção de textos escritos por alunos surdos	159
Ana María Morales	
Harry Potter: uma leitura baseada na simbologia	191
José Rafael Simón Pérez	
O juízo reflexivo na notícia da TV de Caracas	223
José Sánchez Barón	

Enunciados declarativos e pragma-gramática	261
César Villegas Santana	
Retórica da tradição no discurso político venezuelano: o culto aos heróis	321
Thays Adrián Segovia	
Resensão crítica:	
* Shakespeare en la empresa	353
Alí E. Rondón	
* Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales	354
Maira Solé	
Autores	357
Índices de números previos Vol. 50 (77), Vol. 51 (78)	365
Normas de publicação	383
Normas para consultores	401

**EL OTRO Y EL MISMO DOMEYKO: DEL BUEN SALVAJE AL
SALVAJE MUERTO**

**Apuntes acerca de *Araucanía y sus Habitantes* de Ignacio
Domeyko**

Luis Alejandro Nitrihual Valdebenito
(Universidad de La Frontera – Chile)
luisnitrihual@gmail.com

Resumen

Este trabajo revisa desde una perspectiva crítica el libro de Ignacio Domeyko: *Araucanía y sus Habitantes...* Proponemos que el autor polaco, a pesar de poseer una fuerte orientación humanista-cristiana, posee una visión etnocéntrica clásica, con la idea de El Buen Salvaje y con una justificación para matar a indígenas mapuches, asentados en el sur de Chile. Esto con el fin de lograr el proceso civilizatorio ansiado por el Estado chileno.

Palabras Clave: mapuches, Ignacio Domeyko, El Buen Salvaje, cristianismo.

Recepción: 26-07-2007 Evaluación: 15-05-2008 Recepción de la versión
definitiva: 04-06-2008

**THE OTHER AND THE SAME DOMEYKO: THE GOOD
SAVAGE TO THE DEAD SAVAGE**

Abstract

This article reviews the book of Ignacio Domeyko *Araucanía y sus habitantes...* (*Araucania and its inhabitants...*) from a critical perspective. We state that the polish author, though of a humanistic-christian orientation, has a classic ethnocentric vision, with the idea of the Good Savage and with a justification for killing mapuche aborigines, settled in the south of Chile. All of this aiming at achieving the civilizatory process longed-for by the Chilean State.

Key words: mapuches, Ignacio Domeyko, The Good Savage, christianism.

**L'AUTRE ET LE MÊME DOMEYKO: BON SAUVAGE
AU SAUVAGE MORT.**

**Notes à propos d'*Araucanía y sus Habitantes* de Ignacio
Domeyko**

Résumé

Ce travail révisé d'après une perspective critique le livre d'Ignacio Domeyko: *Araucanía y sus Habitantes...* on formule l'idée que l'auteur polonais, malgré sa très forte orientation humaniste-chrétienne, possède une vision ethnocentrique classique, avec l'idée du Bon Sauvage et avec une justification pour tuer des indigènes *mapuches*, situés au sud du Chili. Le but étant la réussite du processus de civilisation désiré par l'État chilien.

Mots clés : mapuches, Ignacio Domeyko, El Buen Salvaje (Le Bon Sauvage), christianisme.

**L'ALTRO E LO STESSO DOMENYKO: SELVAGGIO BUONO AL
SELVAGGIO MORTO**

Annotazioni su *Araucanía y sus habitantes*, di Ignacio Domeyko

Riassunto

Quest'articolo riesamina da una prospettiva critica il libro di Ignacio Domeyko: *Araucanía y sus habitantes*. Proponiamo il nuovo punto di vista ripetto al quale l'autore polacco, nonostante il possedere un'orientazione forte di tipo umanista-cristiana, possiede anche una visione etnocentrica classica con l'idea del Selvaggio Buono con una giustificazione per uccidere indigeni *mapuches*, insediati nel Sud del Cile; con lo scopo di ottenere il processo di civilizzazione voluto dallo Stato cileno.

Parole chiavi: *Mapuches*, Ignacio Domeyko, Il selvaggio buono. Cristianesimo

**DOMEYKO: O OUTRO E ELE MESMO – DE O BOM
SELVAGEM AO SELVAGEM MORTO**
**Apontamentos sobre *Araucanía y sus Habitantes*, de Ignacio
Domeyko**

Resumo

Este trabalho analisa o livro de Ignacio Domeyko, *Araucanía y sus Habitantes*, a partir de uma perspectiva crítica. Propomos que o autor polaco, apesar de possuir uma forte orientação humanista cristã, possui uma visão etnocêntrica clássica, com a ideia de *O Bom Selvagem* e com uma justificação para matar indígenas mapuches, cujos assentamentos se encontram no sul do Chile. Isto com a finalidade de conseguir o processo civilizacional desejado pelo Estado chileno.

Palavras-chave: Mapuches, Ignacio Domeyko, O Bom Selvagem, Cristianismo

**EL OTRO Y EL MISMO DOMEYKO: DEL BUEN SALVAJE AL
SALVAJE MUERTO**
**Apuntes acerca de *Araucanía y sus Habitantes* de Ignacio
Domeyko**

Luis Alejandro Nitrihual Valdebenito
A mi fallecido hermano Javier Esteban Nitrihual

1.- Antecedentes liminares

Escribir sobre Ignacio Domeyko es una tarea un tanto difícil pues se trata de un personaje de la historia cultural chilena que tiene una ganada fama de hombre bonachón, dedicado al desarrollo del país y con una fuerte tendencia humanista-cristiana. Se trata de una figura que se encuentra fuertemente simbolizada y que encarna al extranjero desinteresado. De igual modo puede considerarse a Andrés Bello, que encarna la figura del hombre que vino a hacer patria y se quedó para contribuir en la educación del país. Sus nombres aparecen en concursos, universidades, facultades de universidades, colegios, etc. Entonces, resulta un ejercicio interesante leer sus escritos con ojo crítico para ver sus perspectivas de la sociedad y gente de su tiempo.

En este sentido, Ignacio Domeyko se presta perfectamente para esta especie de hermenéutica cultural crítica que intenta este trabajo. Su libro, *Araucanía y sus habitantes. recuerdos de un viaje hecho en las provincias meridionales de Chile en los meses de enero y febrero de 1845*, es especialmente rico en descripciones de “ese otro” que es necesario conocer para su posterior reducción, en este caso, el grupo indígena mapuche, que habita el sur de Chile desde el río Bío-Bío y que desde tiempos de la conquista han vivido la represión por parte, primero, del imperio español y posterior y actualmente del Estado chileno.

Esta problemática ha sido ampliamente estudiada por investigadores chilenos que han indagado en diversas cuestiones relativas a los problemas interculturales presentes en Chile, buscando visibilizar esta cultura indígena. Entre las investigaciones más relevantes podemos señalar las relativas a las manifestaciones culturales/artísticas mapuches (Carrasco, Iván, 1990 y 1992; Carrasco, Hugo, 1993; García, Mabel, 2005, entre otros). También en las fuertes problemáticas de aplicación actual de la justicia en el conflicto entre Estado chileno y pueblo mapuche por las reivindicaciones territoriales vigentes hasta hoy (Del Valle, Carlos, 2003 y 2004).

Todo esto muestra, junto con un nutrido cuerpo teórico que esperamos desarrollar más extenso en trabajos posteriores, una necesidad de continuar investigando acerca de los procesos de marginación y desplazamiento de los mapuches en Chile.

1.1.- Antecedentes biográficos de Domeyko

Ignacio Domeyko nació en Polonia en 1802, después de muchos sucesos políticos que le tocó vivir en su juventud fue desterrado a Alemania y posteriormente a Francia, donde se dedica al estudio científico y realiza sus primeras publicaciones. A los 35 años, mientras trabajaba en Alsacia, recibe una propuesta de trabajo por parte del gobierno chileno, la cual acepta.

A su llegada a Chile, arriba a la Serena donde comienza una nueva vida. Luego adquiere la nacionalidad chilena, forma su familia y se convierte en un ilustre maestro y abnegado investigador de las ciencias naturales.

Su trayectoria y sus contribuciones a la sociedad chilena dotan a este hombre con el perfil perfecto para que el gobierno chileno le encomiende un trabajo de carácter investigativo, el cual

lo lleva a visitar las tribus indígenas que se asientan independientes en medio del territorio chileno. El objetivo de esta misión es conocer y caracterizar a aquellos “bárbaros” identificando las estrategias más certeras para reducirlos a la “vida civilizada”. El resultado de esta excursión da cuerpo a su libro *Araucanía y sus Habitantes*; contribución que en el año 1845 recibe el Gobierno del general Manuel Bulnes.

1.2.- Antecedentes históricos necesarios

Para comprender el texto de Ignacio Domeyko acerca de los araucanos o mapuches, es necesario realizar una breve perspectiva histórica del momento que se vivía cuando salió a luz *Araucanía y sus Habitantes*.

Escrito durante un viaje a las tierras araucanas en el año 1845, Domeyko, tal como lo señala él, examina a pedido del Gobierno del General Manuel Bulnes (1841-1851), la situación de estos indios que se ubicaban tras la línea del Río Bío-Bío en el sur de Chile. Ahora bien, este texto puede entenderse como un libro escrito por encargo, se enmarca dentro de las problemáticas entre el naciente Estado chileno y el pueblo mapuche.

Dichas problemáticas se encuentran vinculadas, sobre todo, a la necesidad de abarcar los territorios indígenas. A este respecto, podemos señalar que existía una doble necesidad y urgencia por parte del Estado chileno.

- 1) La posibilidad económica sobre estos terrenos.
- 2) La necesidad de sentar soberanía sobre territorios que no eran parte del Estado y que podían ser reclamados por otros países. Esta situación se vio agravada con la aparición del llamado “Rey de la Araucanía”- Emile

Antoine- que se las arregló para armar un reinado entre los mapuches, y aunque descabellado, era un síntoma del peligro que existía de manera evidente en un terreno que se encontraba en mitad de Chile, pero que no le pertenecía el Estado.

Estas dos problemáticas eran muy urgentes en Chile desde el año 1821; constituían prioridad estatal. Por esta razón, los gobiernos de la época pidieron sucesivos planes para el manejo y la reducción de estos indios.

Entre los múltiples planes cabe destacar los que señala Andreucci (1998):

1.- *Plan de Mariano Egaña*. El año 1823 se presenta, durante el gobierno de Ramón Freire, un plan para incorporar al imperio de la ley los territorios de Arauco. El plan Egaña señala la necesidad de correr la frontera del Bío-Bío siguiendo el curso del río Imperial, mediante la formación de fuertes en la ribera norte.

Las tierras expropiadas serían entregadas a colonos y a los indios que se sometiesen al imperio de la ley chilena. De cierto modo, este plan es benevolente al destacar la necesidad de llegar a un acuerdo con los indígenas en el reparto de las tierras.

2.- *Plan de Bulnes*. El año 1834 el General Bulnes presenta un plan basado fundamentalmente en la fuerza militar para extender los dominios del Estado. Este plan tenía por objetivo detener, en primer lugar, la llamada “guerra a muerte”, que era una guerrilla feroz entre mapuches y soldados chilenos. Andreucci señala que Bulnes:

1. Propuso al Presidente Prieto iniciar una campaña militar en Arauco, atacando y matando a los indígenas que no se sometieran a las leyes de la República, mediante el incendio de sus chozas y sembrados, con

lo cual se pacificaría definitivamente la Araucanía (Andreucci, 1998: 3)

Finalmente este plan se detuvo debido a la guerra contra la confederación Peruano-Boliviana (1836-1839). Justamente será esa horda patriota y triunfante la que llevará a cabo la pacificación definitiva de la Araucanía unos años más tarde (Herrera, 2003).

3.- *Plan de Cornelio Saavedra*. Se trata de un plan propuesto por el General Saavedra basado principalmente en la creación de ciudades tras la línea del Bío-Bío y con la consiguiente formación de fuertes para proteger esas ciudades. La frontera debía ser desplazada hasta el río Malleco y poblada por chilenos y extranjeros, a fin de que el número de nacionales fuera más que el de mapuches.

4.- *Plan de Antonio Varas (1849)*. Cabe destacar este plan como contraposición al de Bulnes, pues con una visión marcadamente humanista, Varas propuso una serie de medidas que iban en el tenor de reducir a los mapuches mediante la educación. Las medidas estaban orientadas a la inserción de los mapuches en “las bondades de la vida civilizada”, mediante escuelas e iglesias.

Veremos que el plan Varas recoge muchas de las ideas del propio Domeyko, en cuanto a una reducción mediante la educación y la creación de misiones.

Sintetizando, queremos destacar la fuerte preocupación por parte del Estado chileno, pues veía en los territorios indígenas posibilidades y problemas. Es en ese contexto que la figura de Domeyko se hace propicia para emprender un trabajo de reconocimiento de las costumbres y el estado en que se encontraban “esos otros” ubicados tras la línea del Bío-Bío, esto con el fin de reducirlos.

2.- Domeyko y El Buen Araucano

El texto de Ignacio Domeyko, *Araucanía y sus Habitantes...* es de particular claridad en tener una concepción del indígena desde la mirada del Buen Salvaje. Bien describe Todorov (1987), en su conocido ensayo sobre América, la situación de los primeros conquistadores –Colón y Cortés- principalmente en relación a la mirada que tenían del indígena. Un sentimiento de benevolencia pero, sobre todo, la idea de que los indígenas son seres inferiores constituye la noción del Buen Salvaje, que no es otra cosa que una mirada paternalista y minimalista sobre el otro.

Domeyko tiene la imagen del indígena como un pobre hombre al que hay que sacar de su ignorancia. Se trata de un ser que debe rescatarse de las garras del demonio para llevarlo delante de la presencia del dios cristiano. La mirada de Domeyko es muy similar a la de Colón en cuanto a ver en los indígenas una suerte de “graciosos seres” que con sus ritos y actuaciones no hacen otra cosa que mostrar su inocencia ante la vida.

Ahora bien, es necesario entender que el texto de Domeyko es, en primer lugar, un texto fuertemente condicionado por las circunstancias históricas. Se trata de un libro que tiene como finalidad realizar una propuesta para reducir a la vida civilizada a los indígenas. En este sentido, el recorrido figurativo del texto se establece desde el espacio metatextual inicial, que en forma de presentación del autor, pone de manifiesto la misión de Domeyko como sujeto empírico y productor textual.

Es interesante, en este sentido, enmarcar el texto dentro del género de ensayo, para tener presente la situación exoliteraria que lleva a proponer una lectura “exoinmanentista” crítica del texto de Domeyko, donde entendemos que todo texto siempre se encuentra interceptado por un afuera (Abril, 2006: 18). Esta mirada permite no

sólo entender al texto como hecho literario, sino al contexto, como elemento articulador.

El metatexto titulado: *Advertencia Preliminar*, es la primera mirada sobre el libro *Araucanía y sus Habitantes...* y resume la posición del libro como un conocimiento de “esos bárbaros” ubicados atrás de la frontera del río Bío-Bío.

Investigar el carácter de aquellos bárbaros, y tentar los medios más adecuados para reducirlos a la vida social, era un gran objeto de que la filantropía del señor Domeyko no podía prescindir (Domeyko, 1971: xiv-xv).

Esta *Advertencia Preliminar* contiene las claves para entender el texto de Domeyko. Es posible encontrar, luego en una lectura atenta, los rasgos que dan coherencia isotópica¹ al libro. Para ser más precisos apuntamos algunos conceptos recurrentes en esta primera parte del libro de Domeyko:

- Bárbaros
- Vida social
- Filantropía.
- Ardor Religioso
- Reducir

Pensamos que con estos conceptos se traza un perfil de la tarea de Domeyko y de su figura como intelectual. Ahora bien, para no ser del todo injustos con el autor, es necesario apuntar que su pluma y estilo es naturalista y que en el desarrollo del libro pueden encontrarse párrafos descriptivos notables y de un lirismo sencillamente hermoso. Es una pluma exuberante, esta puede ser

1 Sobre el concepto de Isotropías Discursivas, ver Abril, Gonzalo et al. (2004).

la razón de pasar por alto las cosas negativas de su discurso sobre los mapuches.

Creemos que más allá de su reconocible pluma exuberante, el fuerte carácter ejemplificador de la figura de Domeyko en la historia cultural chilena hace que un estereotipo de hombre bonachón, desinteresado y cristiano, bloquee cualquier intento de desacralización, que siempre es necesario realizar en la historia cultural de los países.

En términos generales, la obra de Domeyko se encuentra dividida en tres zonas rigurosamente separadas, nota evidente de una trayectoria amplia en la escritura de monografías científicas.

- 1.- Situación física y naturaleza del país ocupado por los araucanos.*
- 2.- Estado moral en que se hallan actualmente los indios araucanos, sus usos y costumbres.*
- 3.- Causas que se oponen a la civilización de los indios araucanos y medios que parecen ser más oportunos para la reducción de ellos.*

2.1.- Conoce y vencerás

La separación de los capítulos de este libro revela una estrategia consistente en conocer a los bárbaros de la zona del Bío-Bío para poder, posteriormente, reducirlos. Se comienza describiendo físicamente el territorio del sur chileno con una fuerza naturalista evidente.

Desde el borde de este cráter, divisa el viajero todo el cordón de los Andes: al sur hasta el volcán de Villarrica, y al norte hasta las cordilleras de Chillán y de Talca

[...]

En esta patria de la incomparable Araucaria, la que para su vida pide un aire libre, puro, de mucha altura, y un

suelo húmedo y pedregoso, pasé una deleitosa noche.
(Domeyko, 1971: 16)

La impresión que tiene Domeyko de las tierras del sur es fabulosa. Hay que tener presente, sin embargo, que la influencia de Ercilla es decisiva en sus caracterizaciones. Igual que Cristóbal Colón, muchos de los intelectuales que se han adentrado en zonas desconocidas, como lo era la Araucanía en ese tiempo, no sólo reproducen sus impresiones presenciales sino que funcionan con una mirada dialógica entre lo que ven y lo que saben sobre eso desconocido.

De este modo, es posible encontrar en el trabajo de Domeyko una gran cantidad de citas y alusiones a otros autores:

Nunca con tanto estorbo a los humanos
Quiso impedir el paso la natura,
Y que así de los cielos soberanos... (Ercilla, 1956:45)

La subida no es mala del camino;
Mas todo lo demás es despeñadero... (Ercilla, 1956:32)

Estos hermosos campos que, de aquí mirados, deslindan
apenas con el horizonte... (Poeppig, 1960:17)

Es posible dudar que en un viaje de dos meses por la Araucanía, que es la fecha que el mismo libro fija como tiempo de expedición, se logrará una visión acabada de la región.

“Recuerdos de un viaje hecho a las provincias meridionales de Chile en los meses de enero y febrero de 1845.” ¿Es posible en dos meses conocer realmente a un pueblo? Conocer no sólo su geografía sino también sus costumbres. Pensamos que es lícito

intuir que el trabajo de Domeyko se basó fundamentalmente en los aportes que terceros (escritores anteriores a él) hicieron a su trabajo. No se trataba, en muchas ocasiones, de conocer a “ese otro” sino de ratificar lo que se decía sobre los indios araucanos. En este sentido, el papel de *La Araucana* de Alonso de Ercilla, es sencillamente vital y lleva a pensar que su influencia en muchas de las mismas ideas de Domeyko es fundamental.

Es muy difícil que en UN VIAJE, en los meses de ENERO Y FEBRERO, se llegara a una visión completa de los mapuches. Pensamos, en este sentido, que el libro de Domeyko, es de una intertextualidad manifiesta y explicitada mediante citas que clarifican la imagen que el propio autor tiene de los mapuches y del sur de Chile.

2.2.- El Cristianismo como lucha contra la barbarie

Se levanta una sospecha fundada sobre el verdadero carácter empírico del conocimiento que Domeyko logra de los mapuches. Ahora bien, atendido el libro mismo, es preciso señalar que la posición de sujeto textual del polaco tiene una fuerte influencia cristiana-católica lo que queda demostrado a lo largo, sobre todo, de la segunda parte del libro que trata, ya derechamente, el tema de las creencias del pueblo mapuche.

En este caso queda en evidencia el fuerte carácter etnocéntrico de su discurso. Para Domeyko, todo lo que ve (o quizás no ve y sólo escucha y luego reproduce) es en el mejor de los casos una muestra de inocencia de los indígenas. Domeyko intenta ir mostrando a una cultura, que en sus palabras, debió descender de una cultura superior en lo religioso. La explicación que da es muy sencilla y deja entrever una mirada fuertemente

marcada por el cristianismo: como los indígenas no tienen ni cultos al modo cristiano, ni imágenes divinizadas, entonces deben ser la degradación de un pueblo superior ya extinto.

La posición de Domeyko, p es del sujeto que observa el mundo con una mirada que superpone su posición de cristiano como una auténtica superioridad. La situación que se observa en Domeyko es similar a la que podemos encontrar en el Padre Bartolomé de Las Casas (Ortega y Medina: 2000) en la medida en que para ellos la barbarie se rompe con la aceptación del dios cristiano. Tenemos que para ellos, los indígenas, si bien son humanos, lo son de manera incompleta y ahí está el papel de la fe como portadora de la civilización y, por tanto, de la humanidad.

Lo único que se sabe es que carecen enteramente de culto y, por consiguiente, de sacerdotes, de templos, de ídolos y de ceremonias religiosas. Esta falta, sin duda, dio motivo a Ercilla para considerar a los araucanos como:
*“Gente sin Dios, ni ley, aunque respeta
Aquel que fue del cielo derribado”* (Domeyko, 1971:58)

Nótese del párrafo anterior que Domeyko vuelve a citar a Alonso de Ercilla como fuente histórica relevante en el conocimiento sobre los araucanos. Por otro lado, Domeyko concibe que la carencia de templos, ídolos y ceremonias religiosas son una falta. De esta carencia simbólica arrancará la propuesta de Domeyko en el orden de poner al cristianismo como civilizador y, por tanto, entregar a los símbolos el alma perdida de los mapuches.

Una historia que remite Domeyko en el último capítulo del libro es decidora en esta mirada que tiene de las costumbres de los mapuches como bárbaras-inocentes. Cuenta que teniendo muy

mal tiempo la zona de la Araucanía durante 20 días, los mapuches del lugar se reunieron para pedir al sacerdote que rezara al dios cristiano para frenar la lluvia:

Viéndoles afligidos, el misionero los reúne y háceles rogativas; pero no cesaba de llover, como para probar la paciencia y la fe de los hombres. Júntanse entonces los principales de dicha reducción, y van a pedir a su misionero que les permita hacer una junta a la manera antigua, con borracheras y mil prácticas supersticiosas (Domeyko, 1971: 131)

Lo triste para el misionero es que la rogativa mapuche logra frenar la lluvia. Cualquier lógica causalista podría pensar que la rogativa indígena fue exitosa, no así el padre misionero, cuyo Dios se mantuvo impávido. Lo extraño es que Domeyko se las arregla para hacer ver el hecho como fortuito y como un engaño de Satanás.

Movidos en esto por el *ente malo de sus antepasados*,
acuden a la autoridad civil

[...]

Harto trabajo después costó al padre quitarles la impresión que este acontecimiento ha causado en sus ánimos (Domeyko, 1971: 132).

2.3.- La reducción de los indios Araucanos: las propuestas de Domeyko

La idea que tiene Domeyko para reducir a los indígenas tiene mucha relación con la mirada del Buen Salvaje y del cristianismo como salvación de la barbarie. En este sentido, encontramos que en el último capítulo hay una propuesta para civilizar a los araucanos y así lograr su introducción a la sociedad nacional.

Los elementos que considera relevantes para lograr el propósito civilizatorio son los siguientes:

- *Escuelas*: con una lógica que veremos replicada también en Antonio Varas, es posible ver que la educación formal es un elemento de despojo de lo antiguo, que es la cultura ancestral, y llenado de normas de “lo chileno”.
- *Misiones*: se trata de retomar una obra de misiones en todo el territorio araucano. Este es el eje de la propuesta de Domeyko.
- *Colonización*: por medio del poblamiento del territorio araucano con chilenos y extranjeros. Familias que actuarían como intermediarios de la civilización. Es necesario destacar el hecho de que Domeyko ya advierte que las ventas de territorios araucanos deben estar bien normadas y supervisadas por las autoridades, puesto que se prestarán para robos.

Es interesante notar la legitimidad que le otorgan a la propiedad indígena autores como Domeyko y Varas. Ellos reconocen la propiedad indígena, pero la necesidad de expandir el Estado es superior a la vida misma de los araucanos.

La propuesta de Domeyko es de un carácter que podríamos calificar de humanista-cristiana, en relación a concebir un sistema de reducción basado en la justicia, lo militar y lo religioso. El punto gravitante es el cristianismo. Es decir, las familias colonizadoras deben estar asentadas en la fe y actuarán con mucho respeto con los indígenas. Lo mismo ocurre con la justicia, que se encarga al Capitán de Indios y al Jefe Supremo.

El manto de la fe, como normadora de la conducta humana, es el punto destacable a lo largo del texto de Domeyko, pero hay que llamar también la atención sobre lo conflictivo de esta propuesta, que alcanza ribetes utópicos.

2.4.- A modo de triste epílogo...

2.4.1.- La muerte de los indígenas: El fin de la benevolencia de Domeyko

Hay algo más llamativo en la obra de Domeyko, y que debe hacer pensar en el papel que desempeñó la historiografía oficial en la construcción de estereotipos y en la legitimación de violencia contra los indígenas mapuches (Herrera, 2003). Se trata de una zona oscura y ennegrecida por esta propuesta humanista basada en la educación y la religión, que aunque es la imagen del Buen Salvaje, puede pasar por una propuesta bastante bondadosa.

Hay que revisar el libro con detención para darse cuenta que detrás de la propuesta de Domeyko se encuentra la idea de reducir, por todos los medios, a los araucanos. Es la idea de domesticación servicial al Estado y por tanto, el texto debe ser comprendido en estos parámetros.

Para colonizar estos terrenos habría que destruir la mitad de aquella población india que los cultiva actualmente, y hacer perecer en los combates tantos americanos cuantos colonos vinieran de Europa... (Domeyko, 1971: 144).

No es una frase fácil de digerir la de Domeyko, puesto que todo el discurso conciliador cristiano queda contradicho con esta frase final.

Por un lado se encuentra el Domeyko que propone una reducción por medio de las bondades del cristianismo. Y por otro lado está el Domeyko que justificaría la matanza de mapuches dadas las condiciones de algunos lugares del territorio araucano.

Es necesario reflexionar, asimismo, en la terrible situación de injusticia que llevaban a cabo los misioneros que hicieron excursiones a la Araucanía. Citamos el caso de Domeyko, pero

también el de Treutler (1958) y tantos otros que entraron al territorio y fueron recibidos por los mapuches con grandes bondades. Domeyko narra que a su llegada, un grupo de caciques salió a recibirlo y le dieron una bienvenida de “Estado”.

Treutler (1958), por su parte, en su texto sobre los araucanos, también describe la hospitalidad de estos y se jacta de engañarlos haciéndose pasar por un aliado. Es necesario constatar que los mapuches eran, en norma general, según lo que puede comprobarse en los libros de viajes al territorio araucano, muy hospitalarios y que en pago recibieron la reducción de sus territorios ancestrales y en muchos casos la muerte.

El otro Domeyko, que viene a aparecer sobre el final del libro *Araucanía y sus Habitantes...*, sentencia finalmente: Forjar de sus arados y azadones lanzas y machetes para pelear y empapar el suelo con la sangre de sus vecinos antes de empezar a regarlo con el sudor de su trabajo (Domeyko, 1971: 145).

Si los indígenas no quieren dejar sus territorios y sumarse a la causa del Estado chileno, entonces debe regarse su sangre con los arados y azadones. Señala como epitafio Ignacio Domeyko. Surge entonces la pregunta: ¿Es éste un pensamiento cristiano? El lector, como siempre, tiene la palabra...

Referencias

- Abril, G. et al. (2004). *Análisis del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Andreucci, R. (1998). “La incorporación de de las tierras de Arauco al Estado Chileno y la posición iusnaturalista de la Revista Católica”. *Revista de Estudios Históricos*, N° 20. Valparaíso.

Carrasco, A. (1993). Poesía mapuche actual: de la apropiación hacia la innovación". En *Revista Chilena de Literatura* 43. Universidad de Chile, Santiago. pp. 75-87.

Carrasco, I. (1990). "Etnoliteratura mapuche y literatura chilena: relaciones" En *Actas de Lengua y Literatura Mapuche* 4. Universidad de la Frontera, Temuco, pp. 19-27.

Carrasco, I. (1992). "Literatura del contacto interétnico". En *Estudios Filológicos*, Universidad Austral de Chile, Valdivia. pp. 107-112.

Contreras, V. (2002). La construcción narratológica en el discurso público mapuche. *Revista UNIVERSUM*. N° 17. 29-36. Universidad de Talca. Chile.

Del Valle, C. (2003). "Interculturalidad y justicia en Chile. De la violencia de la escritura a la economía procedimental de la oralidad". En *Ámbitos. Revista Andaluza de Comunicación* 9 y 10: 87-101.

Del Valle, C. (2004). Discurso, oralidad e interculturalidad en el sistema procesal penal chileno: economía procedimental, simulación y poder. En *Discurso* 16: 170-190.

Domeyko, I. (1971) (1845). *Araucanía y sus habitantes. De un viaje hecho en las provincias meridionales de Chile en los meses de enero y febrero de 1845*. Santiago: Editorial Francisco de Aguirre.

Ercilla, A. (1956). *La araucana del pacífico*. Santiago de Chile.

- García, M. (2005). “El discurso poético mapuche y su vinculación con los temas de resistencia cultural”. En revista *Chilena de Literatura N° 6*. Universidad de Chile, Santiago, pp. 169-197.
- Herrera, R. (2002). La construcción histórica de la Araucanía: desde la historiografía oficial a las imágenes culturales y dominación política. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, pp. 29-39. Valdivia-Chile.
- Poeppig, E. (1960). *Un testigo en la alborada de Chile 1826 –1829*. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- Larrain, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile: Lom Ediciones
- Treutler, P. (1958). *Andanzas de un alemán en Chile, 1851-1863*. Santiago de Chile: Ediciones del Pacífico.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América, la cuestión del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**EL TEXTO MULTIMODAL Y LA ARQUITECTURA DE LA CLASE
EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA (EAD)**

Cleide Emília Faye Pedrosa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
eliaspedrosa@uol.com.br
npgletras@ufs.br

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
verasantanna@terra.com.br

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar observaciones sobre de qué modo se concretan orientaciones para producir una unidad para EAD en la forma de un texto multimodal. Esa modalidad de enseñanza participa de la búsqueda de la equidad social y la inclusión en la educación superior de mayores contingentes de personas, según propuestas del gobierno de Brasil. Nos basamos en los materiales de EAD disponibles en el sistema moodle y autores que estudian la multimodalidad y múltiples semiosis. Analizamos elementos de una lección con nuevos diseños de presentación de la información, en particular la multimodalidad en los textos. El resultado registra rasgos necesarios de la arquitectura de una lección para EAD que se basa en la multimodalidad.

Palabras-clave: enseñanza a distancia; texto multimodal; clase virtual

Recepción: 03-03-2008 Evaluación: 27-02-2009 Recepción de la versión definitiva: 30-03-2009

THE MULTIMODAL TEXT AND THE ARCHITECTURE OF CLASS SESSION IN DISTANCE TEACHING (DT)

Abstract

The aim of this article is to present some observations about how orientations become concrete for the production of a DT unit in the form of a multimodal text. This teaching modality goes along with the search for social equity and inclusion in higher education of larger groups of people, on the basis of proposals of Brazil's government. We find support on the materials about DT available in the moodle system as well as on some authors who study multimodality and multiple semioses. We analyze elements of a lesson with new designs of information display, particularly, multimodality in texts. The result exhibits traits necessary for the architecture of a class session for DT based on multimodality.

Key words: distance teaching, multimodal text, virtual class session.

LE TEXTE MULTIMODAL ET L'ARCHITECTURE DE LA CLASSE DANS L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE (EAD)

Résumé

Le but de cet article est de présenter des observations sur la façon dont se concrètent les orientations pour produire une unité pour EAD sous la forme d'un texte multimodal. Cette modalité d'enseignement fait partie de la recherche de l'équité sociale et de l'inclusion dans l'éducation supérieure d'un plus grand nombre de personnes, d'après les propositions du gouvernement du Brésil. On s'est basé

sur des matériels de EAD disponibles dans le système moodle et sur des auteurs étudiant la multimodalité et de multiples sémiotiques. On a analysé des éléments d'une leçon avec de nouveaux dessins de présentation de l'information, notamment, la multimodalité dans les textes. Le résultat répertorie des traits nécessaires à l'architecture d'une leçon pour EAD sur la base de la multimodalité.

Mots clés : enseignement à distance; texte multimodal; classe virtuelle.

IL TESTO MULTIMODALE E L'ARCHITETTURA DELLA LEZIONE NELL'INSEGNAMENTO A DISTANZA

Riassunto

Lo scopo di quest'articolo è mostrare le osservazioni sul modo come si concretizzano delle orientazioni per produrre un'unità, sotto forma di testo multimodale, per l'insegnamento a distanza. Questa modalità di insegnamento partecipa nella ricerca dell'equità sociale e l'inclusione, nell'educazione superiore, di grandi contingenti di persone, secondo le proposizioni del Governo del Brasile. I nostri basamenti sono i materiali di questo tipo disponibili sul sistema *moodle* e gli autori che studiano la multi modalità e molteplici semiosi. Analizziamo elementi di una lezione con disegni nuovi presentare l'informazione, in particolare la multi modalità nei testi. Il risultato registra tratti necessari dell'architettura di una lezione basata nella multi modalità.

Parole chiavi: Insegnamento a distanza, Testo multimodale, Lezione virtuale.

O TEXTO MULTI-MODAL E A ARQUITECTURA DA SALA DE AULAS NO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Resumo

O objectivo deste artigo é apresentar observações sobre o modo como se concretizam orientações para produzir uma unidade para EAD na forma de um texto multi-modal. Essa modalidade de ensino participa da procura da equidade social e da inclusão na educação superior de maiores contingentes de indivíduos, segundo propostas do governo do Brasil. Baseamo-nos nos materiais de EAD disponíveis no sistema Moodle e em autores que estudam a multi-modalidade e as semioses múltiplas. Analisamos elementos de uma aula com novos esquemas de apresentação da informação, em particular a multi-modalidade nos textos. O resultado regista traços necessários da arquitectura de uma aula para EAD baseada na multi-modalidade.

Palavras-chave: ensino a distância, texto multi-modal, aula virtual

EL TEXTO MULTIMODAL Y LA ARQUITECTURA DE LA CLASE EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA (EAD)

Cleide Emília Faye Pedrosa
Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna

1. Introducción

A diario, estamos en contacto con múltiples semioses. A cada momento, recibimos colores, imágenes, sonidos y formas, todo a la vez. Sin embargo, por largo tiempo, la práctica pedagógica viene desconsiderando esos aspectos semióticos, al elegir casi siempre el texto verbal escrito en una constitución monomodal como su foco principal.

La valoración de la multimodalidad, que viene asumiendo lugar de destaque en las discusiones sobre el trabajo con textos, resulta del cambio en la práctica de producción y recepción de textos, una vez que la tecnología favorece cada vez más que varias semioses participen de su constitución. Esos textos se organizan a partir de modelos y características que expanden el universo discursivo para más allá de lo exclusivamente lingüístico. Es acerca de esos textos que trata esta investigación.

2. Estudio del texto multimodal

Podemos destacar que la concepción clásica de texto necesita actualizarse, o sea, no se puede tratar el texto tan sólo como algo escrito o hablado, sino como una producción multimodal, que, en verdad, no es algo nuevo. Lo que sucede es que la práctica pedagógica no suele detenerse en los aspectos multimodales de un texto. El enfoque exclusivo en lo verbal es un problema ya detectado por varios teóricos, tal como nos señala Maingueneau (2005) al afirmar que limitar el universo discursivo tan solo a producciones

lingüísticas nos aleja de las discusiones sobre la interdependencia entre los distintos soportes intersemióticos. Otro que llama la atención para ese hecho es Mozdzenski (2006), al exponer que hace poco se trataba de modo separado lo verbal (el habla y la escritura) y lo no verbal (imágenes, gestuales, sonidos, ...), pero esas fronteras están cada vez más débiles. Los textos cada vez más multimodales tienen entre esas modalidades la escritura como tan sólo una parte de su composición.

Por lo tanto, es función de los estudiosos que se dedican a la preparación de materiales para EAD volver al tema de la multimodalidad para mejor adecuar los materiales y reconsiderar cuestiones teóricas ya presentadas, tal como la de la noción de multimodalidad, inserida en el área de la semiótica social por Kress y van Leeuwen (2006, p.6). Para nosotros, la comprensión de que la lengua se organiza en y organiza un contexto sociocultural atribuye, por lo tanto, a la cultura la idea de que es resultado y a la vez proceso de construcción social del cual la lengua es parte inherente. Así, la multimodalidad se comprende como fenómeno que para analizarse necesita partirse del contexto – vehículo, soporte, espacio de circulación, pares de la interacción, espacio/tiempo de producción. Además, según los autores, no da igual expresar sentidos por medio de lo verbal o de lo visual. Estar alfabetizado en la modalidad verbal no garantiza la comprensión de la no-verbal: hace falta, desde el punto de vista de la formación escolar, enseñar una “gramática de lo visual”.

De ese modo, con el objetivo de estudiar la modalidad visual, los autores elaboraron *Reading Images. The grammar of visual design* (aquí tratada como *gramática de lo visual*), donde exponen sus parámetros para observar elementos que componen las imágenes. Uno de los criterios básicos para sus estudios es tratar

la imagen no más como ‘figura’ o ‘ilustración’, sino como ‘sintagma visual’, haciendo una aproximación al estudio del lenguaje escrito. Tal como en la modalidad verbal, la modalidad visual estructura los sentidos por medio de una “sintaxis imagética”, que se caracteriza por la existencia de una gramática visual – amplia lo suficiente para aplicarse tanto “a un lienzo como a un layout de revista, o al dibujo de tiras, o a la organización de diagramas científicos”(p.3). Esa característica nos lleva, necesariamente, a reflexionar que todas las discusiones sobre leer lo verbal también se van a aplicar a las situaciones que incorporan el estudio de imágenes: el lenguaje visual no es transparente ni universalmente comprensible, es una construcción cultural. Según los autores (p.5), hay un control del lenguaje visual y sus símbolos por parte de los grandes poderes de los medios a lo largo del mundo, proponiendo normalizar la influencia de la comunicación visual. Tal constatación requiere de la formación escolar mayores cuidados con el trato de la imagen, “porque analizar comunicación visual es o debería ser una parte importante de la formación crítica” (p.14).

Ese texto multimodal será el objeto primero de la EAD, ya que el soporte virtual facilita su empleo, producción y circulación.

3. Enseñanza a Distancia (EAD) en Brasil

Ingresar en la era de la información y del conocimiento viene provocando nuevos cambios en la sociedad y en la escuela (Vallin, 2003). “Organización institucional”, resalta Kipnis (2009, p. 213), con la posibilidad de funcionamiento siete días por semana y 24 horas por día, lo que obliga que se organicen “programas académicos y cursos que efectivamente atiendan a la demanda y no sólo tengan como origen ideas de académicos y sus necesidades” (ibidem).

Se percibe, de ese modo, que la educación a distancia “pasó a ocupar una posición instrumental estratégica para satisfacer las amplias y diversificadas necesidades de calificación de las personas adultas” (Preti, 2000, p. 27). Es ese contexto histórico y socioeconómico que se vuelve responsable del proceso de derribada de resistencias y prejuicios respecto a la modalidad de Educación a Distancia (EAD), pues, al parecer, la coyuntura económica y política, en la llamada postmodernidad, ha encontrado una alternativa económicamente viable para los sistemas educativos tradicionales. Ese modelo surge en Europa, a seguir en Canadá, a continuación en Estados Unidos de América y Australia, expandiendo a lo largo del mundo los sistemas de educación superior a distancia.

Es en ese contexto de expansión que se establece la EAD para formación universitaria en Brasil. El gobierno está invirtiendo en la formación de profesores para trabajar con Enseñanza a Distancia (EAD), como parte de su programación de búsqueda de la equidad social e inclusión de grandes contingentes en la educación superior. El programa prevé que se ofrezca esa formación universitaria en algunos Centros Regionales de Educación Superior u otros Centros Culturales que pasan a integrar la Universidad Abierta de Brasil (UAB). Cuentan esos Centros con espacios equipados con tecnología de información para atender ambientes de aprendizaje multimodal. (<http://www.uab.mec.gov.br/>; http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=247)

Aunque Brasil haya sido el último país con población superior a cien millones a establecer una universidad abierta (Litto, 2009: p. 20), el Ministério de Educação e Cultura (MEC) crea la *Secretaria de Educação a Distância* y, a partir de ese momento, se establecen las bases para EAD en Brasil con fundamento en la Ley de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Ley nº 9.394, de 20 de

diciembre de 1996 reglamentada por el decreto nº 5.622 (Campos et al, 2007, e Kipnis, 2009). En 11 de enero de 2007, el MEC publica la Portaria Normativa nº 2, que dispone sobre los procedimientos de regulación y evaluación de la educación superior para la EAD.

Para estudiar los modos de implementación de cursos a distancia, el foco puede estar vuelto para alguna(s) de su(s) característica(s), que los diferencian de la enseñanza presencial, tales como: material didáctico; organización curricular; formas de comunicación; tutoría presencial y a distancia (Campos, 2007). En este trabajo, vamos a dedicarnos a una de ellas: el material didáctico – la elaboración de una lección.

4. Formación de Profesores y Producción de Materiales

En este artículo nos basamos en la experiencia de un grupo de profesores de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), que se preparó en un curso de especialización para actuar en cursos de EAD, ofrecido a distancia y con dos encuentros presenciales. Parte de esa preparación era la elaboración de materiales para EAD, disponibles en el sitio <http://moodle.grude.ufmg.br/login>. Además, los profesores participaron de chat, fórum, enviaban y recibían actividades por la red o por email. Mientras hacían el curso, preparaban sus materiales para los futuros alumnos.

Exponemos a continuación algunas de las orientaciones ofrecidas a los profesores para que prepararan sus materiales, así como comentamos la naturaleza híbrida de una lección – en el sentido de que debe incorporar rasgos multimodales.

4.1 Orientaciones de carácter general

Los profesores recibieron informaciones básicas sobre cómo producir materiales en EAD a partir de la concepción de que su elaboración requiere la integración entre distintas fuentes

de información. El acceso simultáneo de distintos usuarios a una misma fuente, la digitalización de imágenes y sonidos, las interfaces gráficas, deben garantizar la infraestructura para la consolidación de un hipertexto como material didáctico (Campos, 2007).

La preparación proporcionó la comprensión de que se superan barreras espaciales y temporales con el avance de las tecnologías de las redes de computadoras y con el crecimiento de las telecomunicaciones, permitiendo acceso a documentos distribuidos en distintas máquinas. La búsqueda se hace de modo más veloz porque la web permite que se consulten y divulguen, utilizando la tecnología de hipermedia, textos, imágenes, sonidos.

Ese escenario favorece la constatación de que hubo grandes cambios en la evolución de los materiales utilizados en situaciones pedagógicas, en particular los de EAD generados en medio digital, como se puede constatar en el cuadro:

CUADRO 1 - La evolución de la EAD

GENERACIÓN TEXTUAL	GENERACIÓN ANALÓGICA	GENERACIÓN DIGITAL
libro	televisión	hipertexto
apostilla	vídeo	multimedia
revista	radio	CD-Rom
artículo (en anales)	teléfono	software educacional
carta (correo tradicional)	fax	editor (texto, imagen)
imagen (foto, dibujo,)	audio (cinta K7)	realidad virtual
juegos		simulador
		e-mail
		lista de discusión
		chat
		video conferencia
		juegos

(Pimentel, apud Campos, 2007, p. 13 – traducción de las autoras)

Los recursos de hipermedia se abren y nos abren a muchas informaciones de forma flexible e interactiva, proporcionando al alumno otros caminos para el aprendizaje.

4.2 . La lección para EAD

El hibridismo semiótico para presentar etapas de la elaboración de una lección, elegimos exponer algunos elementos que corresponden a la asignatura Lingüística, pensada para alumnos del curso de graduación en Letras.

Los profesores tuvieron acceso a bibliografía que les proponía el trabajo con imágenes para estudios del área de humanas, considerando las características de los textos que suelen ser muy extensos, a partir de los siguientes parámetros: (1) utilización de verbetes y cajas, para presentar textos extensos y densos, tales como definiciones, descripciones, discusiones; (2) una diagramación que se mueva alrededor de una imagen, contribuyendo para destacar el soporte en que se vehícula la información (Barreto, 2007).

Eso nos comprueba que existe una arquitectura para la composición de los materiales y los modos de presentación de las informaciones, que necesita ser seguida para que se pueda combinar la organización del contenido en categorías y, a la vez, la creación de una interface para permitir el uso de tales categorías. Constatamos que la “Arquitectura de la Información” es una organización estructural de la información que se ofrece y debe presentarse de modo adecuado al medio por el cual esa información se vehícula, así como al propósito a que se destine (Ramos *et al*, 2007).

Por lo tanto, los materiales elaborados para EAD deben proporcionar una lectura no lineal, de modo que un modelo

centrado en el alumno incentive su participación en la clase virtual. En la arquitectura de la clase, las informaciones continuas son los núcleos conceptuales; para no desestabilizar su ordenación lógica y proporcionar fluencia al texto, se incluyen informaciones periféricas, que complementan lo presentado, pero que no son esenciales a su comprensión.

Las informaciones periféricas pueden moverse hacia fuera o dentro de la lección. Como movimiento hacia fuera, se puede ejemplificar con links, sugerencias de lecturas complementarias sobre el tema, películas, periódicos, canciones, etc. Y del hacia dentro, relatos históricos, resúmenes, verbetes, aplicaciones de conceptos, entre otras posibilidades.

Se percibe, así, que hay modelo(s) a seguirse para la elaboración de una lección, cuyas instrucciones se tienen que respetar para alcanzar lo esperado. Por medio de un email que la revisora envió a un profesor del grupo del curso de especialización (en 13/04/2007), se puede comprobar la exigencia de cumplirse el modelo:

(...) reelabora los resúmenes de las clases ya enviadas, conteniendo las ideas básicas de cada una, aunque sean necesarias más de 10 o 12 líneas para cada resumen. Le pido eso para que podamos cumplir **las exigencias del modelo sugerido para EAD**. (negrilla del autor)

Considerando la arquitectura de una lección para EAD, trataremos de algunos rasgos que no se pueden dejar de incluir en las actividades: el diálogo, las cajas, las ilustraciones, el diseño formal de una lección.

4.2.1 El diálogo

En el modelo de clase hay explícita solicitud para que los profesores-autores dialoguen con sus alumnos-lectores. La orientación afirma que las clases se deben presentar en tono de conversación, porque se vuelven más atractivas y eficaces, puesto que no son conferencias, sino clases. Además, el lenguaje informal cuidado y amigable es lo sugerido y, según indica la bibliografía de apoyo, uno lo puede lograr con el empleo de pronombres personales (yo, tú, nosotros), el empleo de interrogativas retóricas, o sea, todo lo que facilite una situación más cercana entre profesor-alumno (Abreu-Fialho; Meyohas, 2007). Aunque no se haya discutido eso en la formación, nos parece que vale la pena resaltar que las formas típicas de dirigirse a alguien y las distintas concepciones de destinatario son particularidades constitutivas que determinan la diversidad de géneros de discurso (Bakhtin, 2000), lo que nos lleva como profesores-autores a importarnos con tales orientaciones.

Observemos a continuación como algunos modos de establecer ese contacto con el alumno-lector, siguiendo esas orientaciones, se constituyeron:

Lección 01:

Vas a empezar a conocer la Lingüística.

Tras esas primeras consideraciones, observa algunas afirmaciones que hacemos respecto a la Lingüística.

Lección 10

Te presentaremos en esta clase a algunas posiciones teóricas de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Nuestro objetivo es contraponer esas concepciones a las de Saussure que ya conoces. Vamos a verificar como algunos autores tratan ese contrapunto entre Saussure y Bakhtin.

Lección 20

¿Volvamos por el túnel del tiempo al momento en que empezamos nuestro curso de Lingüística? ¿Cómo te sientes ahora? ¿La asignatura te ayudó?

Has conocido la Lingüística, la asignatura que da origen a una serie de otras, como la Sociolingüística, Lingüística Aplicada, Análisis del Discurso, etc.

4.2.2. Las cajas

Tal como se presentó en el ítem 4.2, hace falta organizar determinados elementos del material en cajas, ya que éstas se usan para distintas situaciones, tales como explicar algunos detalles, añadir información complementaria, pero desde que directamente relacionadas al contenido que se quiera destacar. Se puede observar el ejemplo:

Lección 01, p. 13

A situação de comunicação se define pelos participantes (locutor e interlocutor), pelas dimensões de tempo e espaço do enunciado, isto é, o contexto situacional. Podemos identificar as relações temporais entre o momento da enunciação e o momento do enunciado e a relação espacial entre o sujeito e o objeto do enunciado, presentes ou ausentes, próximos ou distantes.

Comunicar vem do latim *communicare* que significa tornar comum as idéias, os pensamentos a uma outra pessoa.

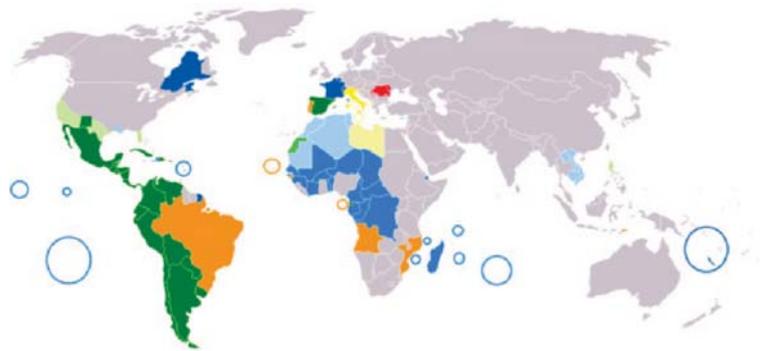
4.2.3 Las ilustraciones

En la organización de la lección se busca integrar lo lingüístico a lo visual. Las imágenes son elementos esenciales del

texto multimodal, sea en forma de figura, gráfico, video, remitiendo al texto virtual que complementa la lección escrita. El uso de imágenes cambió el concepto de texto en la era tecnológica, pues su presencia en las prácticas de escritura puso en evidencia el lenguaje visual: su utilización viene provocando efectos no sólo en las formas, sino también en las características de los textos, evidenciando los *textos multimodales* (Bou Maroun, 2007).

Ejemplos:

Lección 13



Caja: Lenguas románicas: Distribución geográfica

Fuente: http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_rom%C3%A2nicas

4.2.4. El diseño formal de una lección

El diseño del aspecto formal de una lección para EAD sigue una estructura cerrada, con espacio más o menos delimitado para cada sesión, y un número mínimo de líneas para algunos tópicos. El formulario comprueba la delimitación de los tópicos y espacios que se pueden tratar en cada una de las lecciones.

Diseño 1: modelo para elaboración de la lección

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

ESTRUTURA-GUIA PARA A ELABORAÇÃO DA AULA IMPRESSA

Curso (licenciatura em)	Professor-autor
Disciplina	
Número da unidade	Número da aula
Título da aula	
Meta	
Objetivos	
Pré-requisitos	
Introdução	
Desenvolvimento Atividade e comentário da atividade Desenvolvimento...	
Conclusão	
Resumo	
Atividade e comentário da atividade (dispostos ao final da aula e também no "desenvolvimento")	
Glossário	
Nota explicativa	
Referências completas (bibliográficas, arquivísticas etc.)	

Observações:

Favor manter a formatação original: fonte times new roman, tamanho 11, normal; espaçamento 1,5; alinhamento à esquerda.

O sistema de referência adotado será o que especifica autor, data e número de página no interior ou ao final do parágrafo. Exemplo: (Fausto, 1913, p. 34).

Estrutura-guia para elaboração de aula da aula

Diseños 2a, b, c: ejemplos de lecciones

a) lección 01, p.08

INTRODUÇÃO

Lingüista

Cientista da linguagem, professor de Lingüística ou pesquisador na área. Ele procura investigar como a linguagem funciona através do estudo de línguas específicas.

Paradigma

Significa modelo, padrão.



Leonard Bloomfield

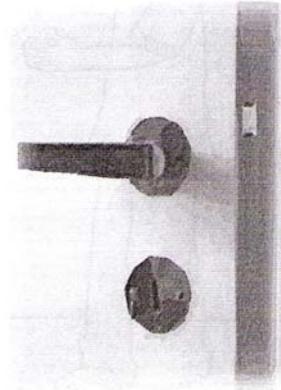
(1877–1949) Lingüista norte-americano. Sua obra principal *Language* (1933) é tida como a “biblia” da Lingüística americana. Preocupou-se em tornar a Lingüística autônoma e científica.

A Lingüística, estudo científico da linguagem humana, assumiu, em pouco tempo, um lugar de destaque no conjunto das ciências que estudamos. Anteriormente ignorada, a

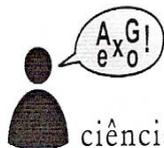
Lingüística transformou-se, do final do séc. XIX ao início do séc. XX, em uma das mais requisitadas ciências humanas. “Não há porta que ela não tenha parecido abrir miraculosamente. Forneceu seu vocabulário para a Sociologia, para a Psicanálise, para a História” (Baylon, Fabre, 1990, p. 11).

Esse fato ocorreu graças ao grau de cientificidade alcançado, quando ela se transformou em **paradigma** de várias áreas do saber sistematizado. Isso, é claro, foi também em consequência do trabalho de lingüistas altamente criativos, cujos nomes (de alguns) e cujas contribuições teremos o prazer de conhecer em nossas aulas.

Bem-vindos!!!



NOTA EXPLICATIVA



Contraponto. Os conhecimentos e posicionamentos em ciências não são pacíficos; a argumentação e contra-argumentação são uma constante; isso é importante para o próprio desenvolvimento da Ciência. Assim, compare a citação a seguir com a que está na introdução: “Estamos vivendo no Brasil a reprise de um fenômeno que esteve em evidência nos países da Europa e nos Estados Unidos há algumas décadas: a ‘explosão’ da disciplina chamada ‘Linguística’; o que se verifica no Brasil hoje já não é mais algo que possa ser observado em muitos países” Rajagopalan, 2003: 37).

“Na verdade, o que se verifica em alguns países é uma diminuição da demanda pela Linguística” (Rajagopalan, 2003: 37)



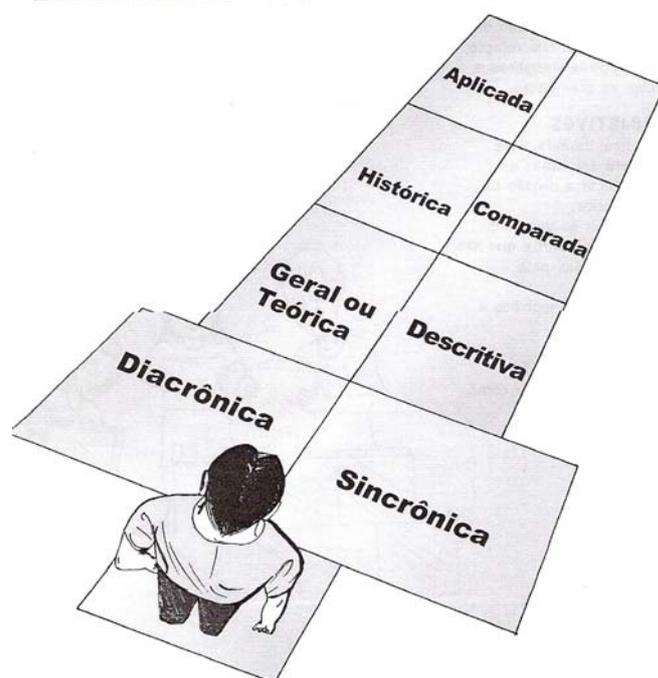
AUTO-AVALIAÇÃO

Que tal o primeiro contato com a disciplina?
Os exercícios foram difíceis?
Qual foi seu grau de dificuldade?
Você conseguiu responder sozinho?

c) lección 02, p.22

Está pronto para a segunda aula?
 Ainda estamos nos primeiros passos com esta disciplina. Agora exploraremos a divisão da Lingüística e sua estreita relação com outras disciplinas, como a Psicologia, a Sociologia, entre outras. Também é nosso objetivo, nesta aula, estudar a Lingüística em sua relação com os diversos conceitos de gramática.

INTRODUÇÃO



A partir de lo que se impone como arquitectura de una lección, según el formulario, los tres ejemplos exponen distintos caminos para la realización de esa clase virtual en la que imágenes, textos explicativos, cajas con detalles, se articulan para componer lo que se viene considerando como un material multimodal. Los modos de leer ese conjunto deben facilitar la comprensión de la pertinencia de esa aproximación.

Eso es lo que buscan los elaboradores de materiales para EAD: proporcionar a los estudiantes un conjunto de datos y experimentos que les aumente la autonomía de estudio.

5. Comentarios Finales

La nueva orden mundial, lo que algunos se refieren como “alta modernidad”, exige “refuncionalizar el plan cultural y educacional” (Prete, 2000, p. 21). No se puede caer en un proceso de despolitización frente a tal coyuntura. Eso es, programas académicos necesitan penetrar en ese espacio de conocimiento y saber, en el que textos, con diseños más complejos, circulan socialmente, exigiendo de los lectores una determinada comprensión, para la cual no se prepararon. Y eso es uno de los grandes retos de la educación escolar.

Esos textos se configuran de y en varias modalidades, cada una representando lenguajes diferentes, involucrando signos verbales e imagéticos que se integran en una semiótica multimodal. Comprendiendo que preparar lectores para esa modalidad parte exactamente de aquello que la lectura de lo verbal viene, hace tiempo, pregonando: no hay un sentido de lo que se lee, sino posibilidades de sentido, según las circunstancias de producción y de lectura. En lo multimodal, ese carácter se vuelve más complejo puesto que el lector tiene que moverse delante de varios lenguajes y sus respectivos códigos y reglas.

En la sociedad contemporánea, es necesario introducir al alumno en la práctica del letramiento de la imagen, o mejor, letramientos de lo no verbal, pues nuestros modos de leer un texto se están reelaborando a todo momento. Sistematizar esos conocimientos es fundamental para que se escape de la idea de “ilustración” que en general se atribuye a lo visual, o sea, como algo

suplementar que se puede leer sin mayores dificultades, pues el futuro nos reserva una comunicación cada vez más intensamente multimodal (Bou Maroun, 2007). Además, los materiales didácticos publicados de forma impresa deben incorporar esa preocupación con letramientos diversos, porque las nuevas prácticas discursivas exigen lectores preparados para comprender el conjunto de los rasgos que aportan sentidos a un texto.

Respecto a la EAD, el futuro ya está puesto para alumnos y profesores con esa forma de enseñanza involucrados, como se puede constatar por la presentación que expusimos en este artículo: la lección para la enseñanza a distancia pasa a constituir un género discursivo peculiar, distinto de lo que sea una lección en un libro didáctico clásico, de un artículo científico de discusión de propuestas, de actividades pedagógicas que en general tienen un solo soporte y recurso – la escritura en papel. Como bien nos enseña Bakhtin, los géneros son tan sólo parcialmente estables, siempre abiertos a adecuaciones y cambios que la sociedad necesita y acaba por imponer a sus características, que pueden/deben pasar por transformaciones en sus aspectos formales y discursivos.

Referencias

- Abreu-Fialho, A. P.; Meyohas, J.(2007). O Uso da Linguagem. Porque tanta preocupação e tanto cuidado? *Lição 5. Material do curso de especialização para EAD*. <http://moodle.grude.ufmg.br/login>.
- Bakhtin, M. (2000). Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. (pp. 277-326). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Barreto, C. C.(2007). *Material impresso como recurso educacional: isso é história?* Aula 1. <http://moodle.grude.ufmg.br/login>

- Bou Maroun, C. R. G. (2007). A Multimodalidade Textual no Livro Didático de Português. Recuperada em 12 de junho de 2007, de <http://www.uniceub.br/periodicos/artigocristiane.asp>.
- Campos, F.C.A. (et.al). (2007). Fundamentos da Educação a Distância, mídias e ambientes virtuais. Juiz de Fora: Editar. Disponível em: <http://moodle.grude.ufmg.br/login>.
- Kipnis, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. Cap 29. In: Litto, M. Fredric; Formiga, Marcos (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p 2009 – 214.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. *Reading images. The grammar of visual design*. 2ed. London, Routledge, 2006.
- Litto, Frederic M. Atual cenário internacional da EAD. In: _____; FORMIGA, Marcos (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p 14 – 20.
- Maingueneau, D. (2005). Uma prática intersemiótica. *Gênese dos Discursos*. (pp.145- 167) Curitiba: Criar Edições.
- Mozdzenski, L.P. (2006). *A cartilha jurídica: Aspectos sócio-histórico, discursivo e multimodais*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação.
- Ramos, R.P.de C. et al. (2007). *Arquitetura da informação*. Aula 9, <http://moodle.grude.ufmg.br/login>.
- Pedrosa, Cleide E. Faye. *Linguística*. Livro 1. Universidade Aberta do Brasil. Aracaju: CESAD, 2007.

Pedrosa, Cleide E. Faye. *Lingüística*. Livro 2. Universidade Aberta do Brasil. Aracaju: CESAD, 2008.

Pedrosa, Cleide E & Sant'Anna, Vera. *Material para Enseñanza a distancia (EAD) :multimodalidad en la lección*. CD del Encuentro Internacional de Aprendizaje Multimodal, 22-23 noviembre de 2007. Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile.

Preti, O. *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília 2000.

Vallin, C. O. desenvolvimento humano e a internet. In: Valente, José Armando; Prado, Maria Elisabette B. Brito; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de (orgs). *Educação a distancia via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003, PP.111 – 129.

Sítios:

http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=247; <http://www.uab.mec.gov.br/>.
http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm

**PALABRA DE MUJER: UNA MIRADA A LA POESÍA DE
YOLANDA PANTIN**

Dámaris Vásquez Suárez
(Universidad Simón Bolívar)
dvasquez@usv.ve

Resumen

El siguiente trabajo se propone estudiar la poesía de Yolanda Pantin a partir del momento de Tráfico hasta su último libro, con la finalidad precisar los rasgos que definen su trayectoria poética y su significación en el contexto de la poesía venezolana contemporánea. Para ello nos propusimos dos objetivos específicos: precisar, a través del análisis de textos seleccionados de la poesía de Yolanda Pantin, las estrategias de elaboración lírica recurrentes y, por otra parte, interpretar las imágenes o matrices de significación que permiten construir simbólicamente el sentido poético en su producción. El análisis realizado permite observar la distancia que ha tomado la poesía de Yolanda Pantin de la propuesta del grupo Tráfico y evidencia, además, nuevas búsquedas que se inscriben en el contexto de la postmodernidad y que se suman a la pluralidad de tendencias que caracteriza la poesía venezolana contemporánea.

Palabras clave: poesía venezolana, Yolanda Pantin, grupo tráfico.

Recepción: 26-07-2007 Evaluación: 08-01-2008 Recepción de la versión definitiva: 17-06-2008

WOMAN'S WORD: A LOOK INTO THE POETRY OF YOLANDA PANTIN

Abstract

This work attempts to study the poetry of Yolanda Pantin from the moment of *Tráfico* (*Traffic*) to her last book in order to specify those traits that define her poetic trajectory and her relevance in the context of Venezuelan contemporary poetry. To do so, we aimed at two specific objectives: to specify, through the analysis of selected texts, recurrent strategies of lyric elaboration, and, on the other hand, to interpret the imagery or meaning matrixes that allow the symbolic construction of the poetic sense in its production. The analysis allows observation of how the poetry of Yolanda Pantin has distanced from the Grupo Tráfico, and also evidences that new quests are inscribed in the context of postmodernity. These quests join the plurality of trends that characterizes Venezuelan poetry.

Key words: Venezuelan poetry, Yolanda Pantin, grupo tráfico.

PAROLE DE FEMME: UN REGARD A LA POÉSIE DE YOLANDA PANTIN

Résumé

Dans ce travail, on se propose d'étudier la poésie de Yolanda Pantin à partir de *Tráfico* (*Trafic*) jusqu'à son dernier livre, avec l'intention de préciser les caractéristiques définissant sa trajectoire poétique et sa signification dans le contexte de la poésie vénézuélienne contemporaine. Pour ce faire, on s'est proposé deux objectifs spécifiques : d'un côté, préciser, à travers l'analyse de textes sélectionnés parmi la poésie de Yolanda Pantin, les stratégies d'élaboration lyrique récurrentes et, d'un autre, interpréter

les images ou matrices de signification permettant de construire symboliquement le sens poétique de sa production. L'analyse réalisée nous permet d'observer comment la poésie de Yolanda Pantin s'est éloignée de la proposition du groupe Tráfico et de mettre en évidence, en plus, les nouvelles recherches s'inscrivant dans le contexte de la postmodernité et s'ajoutant à la pluralité de tendances qui caractérisent la poésie contemporaine du Venezuela.

Mots clés : poésie vénézuélienne, Yolanda Pantin, groupe tráfico.

PAROLE DI DONNA: UNO SGUARDO ALLA POESIA DI YOLANDA PANTIN

Riassunto

Quest'articolo si propone di studiare la poesia di Yolanda Pantin da quando è apparso il Gruppo Traffico fino alla pubblicazione del suo ultimo libro, con lo scopo di precisare i tratti che definiscono la sua traiettoria poetica e la sua significazione nel contesto della poesia venezuelana contemporanea. Abbiamo proposto perciò, due scopi specifici: il precisare, attraverso l'analisi di testi scelti della poesia di questa scrittrice, le strategie dell'elaborazione lirica ricorrenti e, inoltre, l'interpretare le immagini o matrici di significazione che permettono di costruire simbolicamente il senso poetico nella sua produzione. L'analisi fatto permette di vedere la distanza che ha preso la poesia di Yolanda Pantin dalla proposta iniziale del Gruppo Traffico e mette in evidenza, inoltre, nuove ricerche che inserite nel contesto della postmodernità e che si aggiungono alla pluralità di tendenze che caratterizzano la poesia venezuelana contemporanea.

Parole chiavi: poesia venezuelana, Yolanda Pantin, gruppo traffico.

PALAVRA DE MULHER: UM OLHAR SOBRE A POESIA DE YOLANDA PANTIN

Resumo

Este trabalho propõe-se estudar a poesia de Yolanda Pantin desde *Tráfico* até ao seu último livro, com a finalidade de identificar os traços que definem a sua trajectória poética e a sua relevância no contexto da poesia venezuelana contemporânea. Para isso propusemo-nos dois objectivos específicos: por um lado, identificar, através da análise de textos seleccionados da poesia de Yolanda Pantin, as estratégias recorrentes de elaboração lírica e, por outro lado, interpretar as imagens ou matrizes de significação que permitam construir simbolicamente o sentido poético na sua produção. A análise realizada permite observar a distância que separa a poesia de Yolanda Pantin da proposta do grupo *Tráfico*, evidenciando ainda novas procuras que se inscrevem no contexto da pós-modernidade e que se somam à pluralidade de tendências que caracteriza a poesia venezuelana contemporânea.

Palavras-chave: poesia venezuelana, Yolanda Pantin, grupo tráfico

PALABRA DE MUJER: UNA MIRADA A LA POESÍA DE YOLANDA PANTIN

Dámaris Vásquez Suárez

La voz de Yolanda Pantin evoca la poesía de los ochenta y, en particular, al grupo Tráfico, del cual formó parte junto a Miguel Márquez, Alberto Márquez, Rafael Castillo Zapata, Igor Barreto y Armando Rojas Guardia. Este último, considerado ideólogo del grupo, apuntaló, a principio de esa década, una polémica que no sólo permitió a quienes conformaron el grupo Tráfico ubicarse frente a la poesía nacional, sino que también colocó en tela de juicio el papel del intelectual en la sociedad venezolana de entonces. Esta discusión en la que participaron, además de Armando Rojas Guardia, otros jóvenes intelectuales de ese entonces, tales como Juan Carlos Santaella, Miguel Márquez, Laura Antillano, entre otros, ocupó amplio centimetroaje en numerosas ediciones del *Papel Literario* de *El Nacional* del año 1980 y estuvo orientada, principalmente, hacia la necesidad de una opción estética válida para esa década que estuviera inscrita en el contexto de una Venezuela que reclamaba la urgencia de decir al país, hacia la indagación sobre sí mismos, hacia el cuestionamiento de las nuevas promociones literarias de las cuales formaban parte y hacia la necesidad de buscar un rostro que los identificara, reflexiones que posteriormente desembocaron en el parricidio generacional promovido con la publicación del manifiesto de Tráfico, hoy recordado por su paródica introducción: “Venimos de la noche y hacia la calle vamos”. En dicho manifiesto expresaban su vocación de ruptura con la “poesía de la nocturnidad”, expresión con la que identifican la estética precedente, para apostar por una escritura en donde la calle se erigiera en categoría estética. Tal

proyecto debía conciliar tres elementos legitimadores de la fe en la cultura letrada como práctica de la modernidad, a saber: el rol del intelectual en la sociedad, el discurso crítico y la palabra poética, al tiempo que se replanteaba o se redefinía el papel de cada uno de esos elementos, lo que revelaba el cuestionamiento del ideal estético de la modernidad.

Ese intercambio de ideas permitió abrir espacio para el debate, se generaron propuestas y se redefinieron proyectos creadores, se oxigenó el ámbito intelectual, se estimuló la participación de jóvenes escritores y se dejó abierta la posibilidad para la incorporación de nuevos interlocutores. En esa década hubo una expansión de registros y voces donde cabe destacar el auge que tuvo la poesía escrita por mujeres, el cual fue consecuencia, por una parte, de la fuerza que tomó la escritura femenina en el continente y, por otra parte, del nivel de participación social alcanzado por las mujeres en estos años en Venezuela. Las poetisas se atrevieron a incursionar en el universo de lo “trivial”, se apropiaron de “motivos minúsculos”, vistos desde la perspectiva de la escritura hegemónica, y los recuperaron como material estético. Es así como los más variados tópicos de la feminidad: la vida doméstica, el cuerpo, la maternidad, el amor, la pareja se materializaron en discurso poético. En esta órbita suenan nombres como María Auxiliadora Alvarez, Maritza Jiménez, Mariela Alvarez, Reina Varela, Blanca Strepponi, entre otros, pero es Yolanda Pantin, a juicio de muchos críticos -Antonio López Ortega, uno de ellos- la escritora de mayor importancia de esta generación (López, 2004: 5). Yolanda Pantin aportó a la producción de Tráfico las especificidades del discurso poético escrito por las mujeres en esa época, además de incorporarse a la discusión crítica que tuvo lugar al comienzo de esa década, promovida por Armando Rojas

Guardia, en torno a la poesía de su tiempo. Nos proponemos a continuación una lectura en tres tiempos de la poesía de Yolanda Pantin tratando de captar los distintos tonos de voz a través de su trayectoria poética y su significación en el contexto de la poesía venezolana contemporánea.

El momento de Tráfico. Melodrama e ironía en la poesía de Yolanda Pantín.

En 1980, Yolanda Pantin publicó un ensayo titulado “La poesía en casa” donde hizo uso de la metáfora “poesía del encierro” para referirse a su contemporaneidad poética. En este trabajo asume una posición bastante crítica y hace señalamientos en torno a la poesía de su tiempo los cuales se incorporan a una discusión cuyos demás protagonistas fueron todos hombres:

La poesía novísima carece pues, desde el punto de vista lector-crítico, de interés. Pareciera ser como si una voz cansada y cascada (desvirtuada de aquella que en los años sesenta significó una ruptura con el entorno socio-cultural) nos remitiera siempre a un lugar único, complaciente y efectivo a partir de un criterio esteticista cuando se barajan ciertos vocablos y modismos que convencionalmente se consideran como prestigiosos; así el brillo, el esplendor, la grava en lugar del barro. Esta convencionalidad donde algunas palabras son de buen ver, nos remite obligatoriamente a un acomodamiento bastante limitante de la función y manifestación múltiple que puede tener la poesía [...] A este juego excluyente, a esta casa cerrada ha entrado la nueva poesía venezolana perdiendo su capacidad de respuesta frente a la problemática que significa el estar dentro de un contexto real y diferenciado (Pantin, 1980: 28)

Es así como Yolanda Pantin da un giro a la poesía que ensayó en su primer libro *Casa o lobo* (1979), texto del mirar hacia adentro que reconstruye los espacios, el tiempo y las significaciones de la infancia a través de las imágenes que hilvana la memoria y sobre el cual la misma autora reconoce su filiación con la tradición poética puesta en cuestión por el grupo Tráfico (Pantin, 1981: 10) para asumir la cotidianidad como elemento de elaboración lírica. Su libro *Correo del corazón* (1985) asociado al momento de Tráfico, asume los postulados del grupo en tanto se aleja de la “poesía de la nocturnidad” y rescata los motivos poéticos del día a día. El título de este poemario anticipa su tonalidad melodramática, es una especie de crónica de la cotidianidad femenina la cual es estética y culturalmente significativa en cualquier ámbito. En este texto la enunciación de lo femenino se construye a partir de la representación de situaciones intrascendentes, pero que entran en el juego poético como motivos para ahondar en la intimidad de un yo desolado que no se encuentra a sí mismo. De esta manera, las conversaciones en baños o supermercados, espacios “ajenos” al decir poético, son retomados como testimonios de ausencias y desencuentros. La imagen del corazón herido, símbolo del melodrama y de lo folletinesco, se convierte en centro de interés poético en la poesía de Yolanda Pantin, acogida en un tono discursivo que se reviste de coloquialidad. Un poema como “Broken heart” por ejemplo, revela, a partir de una situación trivial como lo es la incómoda visita al odontólogo, un estado anímico en donde la nostalgia es una dolencia; en este caso, **broken heart** es sinónimo de **broken woman**. Revisar el buzón de correo es un motivo en “Opio corazón” para sugerir el letargo y el hastío producido por la rutina doméstica. Cualquier instante cotidiano sirve para desplegar un alma rota:

Cuando ella inclina
sobre la mesa su pequeña mano

como una dama antigua recoge una cartera
deja entrever el corazón
alfombra
levemente raída (Pantin, 1985: 17)

“Vitril de mujer sola”, último texto del poemario *Correo del corazón*, es un largo poema que reúne un heterogéneo catálogo de imágenes rutinarias de circunstancias exteriores que no pasan inadvertidas en el texto poético, sino que más bien dejan al descubierto, a través de la palabra desnuda, el desamparo del alma femenina, hecho que permite construir el objeto poético desde sus espacios interiores. Las mujeres solas se definen mediante lo obvio, su soledad se objetiviza en rituales cotidianos y se presenta como una opción válida: “Las mujeres solas recitan parlamentos / estoy sola /y esto quiere decir que está con ella / para no decir que está con nadie”. Corazones heridos y solitarios emergen de la cotidianidad como formas de construir irónicamente un estereotipo de la feminidad asociado a la sensibilidad. De esta forma, Yolanda Pantin propone una poética que, tal como lo destacó el manifiesto de Tráfico, se atreve a explorar a fondo “nuestra sentimentalidad de telenovela y de ranchera, nuestro viejo bolero” (Santaella, 1992: 112). Es en los trabajos de Yolanda Pantin, más que en el resto de los miembros del grupo Tráfico, donde se advierte con más intensidad, la exploración del sentimiento, pues se asume una relectura crítica del código melodramático, en tanto “discurso que nace de la mentalidad patriarcal”¹. (Russotto: 1993: 94).

1 “Asociar lo melodramático a la producción literaria de las mujeres no es arbitrario. Se sabe que en la historia de la representación del personaje femenino con su secular sucesión de máscaras y distorsiones, la heroína melodramática ha consumido miles de páginas de novelas y folletines [...] Si, como figura central, ella nace de la mentalidad patriarcal en los suntuosos escenarios de la ópera italiana; es sobre todo el romanticismo del 800 el movimiento que explota, transforma y difunde, en todos los géneros y subgéneros artísticos, la serie de imágenes que hoy continúa vinculada a ese seductor modelo de comportamiento, prolongándose incluso a la ficción más reciente.” (Russotto, 1993: 94)

Correo del corazón es un texto escrito en clave irónica. Definir el fenómeno de la ironía no ha sido tarea fácil para los teóricos sobre todo si se pretende abarcar sus múltiples manifestaciones discursivas. Para la retórica clásica es un tropo o figura del sentido y, en consecuencia, un modo oblicuo de expresión esencialmente negativo (Mortara, 1991:163-165). Teóricos contemporáneos insisten en la idea de “conflicto semántico”, o sea, contraste entre apariencia y realidad, definición que de alguna manera rescata los supuestos de la retórica clásica. Algunos le añaden el valor pragmático, lo que incorpora a la comprensión del *ethos* de la ironía el problema del uso del lenguaje, es decir las condiciones que determinan el empleo de los enunciados irónicos en situaciones comunicativas concretas y su interpretación por parte de los destinatarios (Ballart, 1994: 293-355). Para efectos de nuestro análisis tomaremos en cuenta algunos rasgos característicos de la ironía propuestos por Ballart (1994) tales como la simulación, el contraste de valores argumentativos, la coloración afectiva y la significación estética.

En la práctica discursiva de Yolanda Pantin la ironía se presenta generalmente, vinculada a la parodia y a la intertextualidad², recurso que evoca metafóricamente la idea de que cada texto está atrapado en una red de relaciones y referencias a otros textos. Actualmente, se asocia a la noción de “literatura del agotamiento”, a la idea de que la originalidad se reduce a juegos sofisticados con los textos ya existentes lo que da lugar al metatexto. (Psister, 1991:7). Una de las formas como la autora juega a la intertextualidad

² El término intertextualidad fue puesto en circulación por Julia Kristeva e inicialmente fue acuñado a la luz del concepto de “dialogismo” de Mijail Bajtín (Pfister, 1991: 5-12). Para esta autora, el concepto de intertextualidad alude al estatus ontológico de los textos en general, al señalar que todos los textos son intertextuales, idea que quebranta las nociones de autonomía y unidad del sujeto y del texto. Actualmente, este término ha sido asumido casi como sinónimo de postmodernidad.

es dándole a sus poemas el mismo título de obras preexistentes y conocidas. Tal es el caso de los poemas: “La vida es sueño”, “24 horas en la vida de una mujer” y “Las ciudades invisibles”, textos que aluden paródicamente a las obras de Calderón de la Barca, Stefan Zweig e Italo Calvino. En el primer caso, se observa la inversión irónica del planteamiento calderoniano “toda la vida es sueño / y los sueños, sueños son”, proponiendo, en su lugar, la vida de pareja como un mundo sin sueños:

Voy a acostarme contigo
voy a cerrar los ojos
voy a dormir (CC. p.24)

En “Las ciudades invisibles” el paratexto cuya autoría pertenece a Italo Calvino es la clave que decodifica el poema: “Las ciudades, como los sueños, están construidas de deseos y de miedos”; entonces, tal como dice el poema de Yolanda Pantin, “imaginar una ciudad invisible como ella”, es construir una imagen femenina a partir de sus temores y carencias. Por otra parte, el hacer referencia a una ciudad invisible como metáfora de mujer también puede interpretarse dentro del contexto de *Correo del corazón* como expresión del anonimato en el que están sumidas las mujeres que habitan el poemario:

Imaginar una ciudad invisible
como ella
reflexionar sobre la muerte
y la fotografía
Ser fiel y atento
a todo lo que en ella
se niega suspicazmente
tácita y oblicua

recordar
sobre todo
que aquello que se ama
no existe (Pantin, 1985: 18)

Versos de canciones y de conocidos poemas de amor también forman parte de la estrategia de construcción textual de esta escritora. Letras de tangos y boleros: “cuesta abajo en la rodada”, “luna que se cierne/ sobre las tinieblas” y uno que otro verso suelto reelaborado o tomado textualmente de la más popular poesía amorosa: “los astros giran a lo lejos”³, “poesía eres tú”⁴, aparecen en los poemas de Yolanda Pantin como formas de representar esa subjetividad nuestra de evidente filiación romántica. De esta forma, en los textos de Yolanda Pantin, se convierten en verdad poética los versos de Miguel Márquez, otro miembro del grupo Tráfico: “La palabra es un robo / como el fuego”.

En *Correo del corazón* la palabra poética construye la imagen femenina a partir de la negación de la figura idealizada y perpetuada por el canon poético. Es una escritura que subvierte, desde la ironía, los estereotipos femeninos tradicionales para proponer una imagen dolorosa y desvalida de la condición de mujer. Tal situación se advierte claramente en el poema “Pliegue de la puerta”, el cual se articula a partir de un juego de voces en conflicto que resulta en una inversión irónica producto de la deconstrucción del epígrafe de J.G. Cobo Borda, desbordante de apetencia y erotismo. En el poema de Yolanda Pantin se niega o se pone en cuestionamiento la imagen femenina como objeto del deseo, presente en el texto de Cobo Borda y, más bien, se reconstruye como objeto victimizado, con lo que entra en abierta contradicción con el discurso patriarcal.

3 “Two serious women” (CC: 11). Reelaboración del verso nerudiano tomado del poema 20, de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*.

4 “Las ciudades invisibles” (CC: 18) Tomado de *Rimas* de Gustavo Adolfo Bécquer.

Este poema pone en evidencia la ruptura de ese esquema de otredad que ha tenido la mujer como objeto poético para, en su lugar, escribirse o hablar desde su experiencia y sensibilidad.

La simulación como rasgo irónico está presente en otro poema de Yolanda Pantin titulado *Conversación en un automercado*, donde se codifica una doble información que quebranta la aparente ingenuidad del yo:

Yo he hecho de todo
en esta vida
mil amores de años
con Alberto
abogado
ejercí como abogado
tengo dos hijos
sanos
qué más puedo pedir

No viajo
le tengo miedo a los aviones
además,
viajar con el marido de una
cuesta demasiado (Pantin, 1985: 49)

En este texto se advierte un contra discurso implícito que evidencia un conflicto entre apariencia y realidad, característico del discurso irónico. “Yo he hecho de todo” es sinónimo de “nada”; “que más puedo pedir” es “puedo o quiero pedir más” y tras el último verso: “cuesta demasiado”, síntesis de la resignación, se oculta todo un mundo de significaciones que mueven a la conmiseración.

En otras ocasiones, la ironía se aproxima al sarcasmo al ofrecer una imagen casi caricaturesca de la mujer. Apoyándose en

el recurso del enmascaramiento⁵, de jugar a ser otro, propone en “El ojo de la caja” un yo poético con identidad femenina que se distancia para convertirse en espectadora de sí misma, representada como actriz decadente de una escena construida con los trazos de un lenguaje fragmentado, que se repite invariablemente día tras día. La repetición anafórica le imprime al texto un mohín burlón de esa figura patética, de esa manera de ser en el otro, gesto que bordea los límites de la resistencia y el desamparo:

Te estoy mirando amor por el ojo de la caja
cómo levanta terso aroma
una mujer sobre el recuadro
¿crema en el café? ¿té?
Te veo amor en el lavabo
rala brut cuando rasuras yardley
soy el ojo del amor en la persiana
estoy mirando como giras el llavero
cómo baja el ascensor hasta la noche
...
¿crema en el café? ¿té?
Te estoy mirando amor por el ojo de la caja
No lo olvides (Pantin, 1985: 51)

En “Tragedia cotidiana o las ruinas de Troya” el enmascaramiento se hace más elaborado y se apunta hacia la disociación, en una suerte de efecto especular. A través de recursos

⁵ Este recurso es frecuentemente usado por Yolanda Pantin. Aún cuando la lectura que proponemos de esta autora no se inscribe dentro de la perspectiva de género no deja de ser interesante destacar la justificación que ofrece Mária Russotto sobre el uso de dicho recurso: [...]“La historia de su participación literaria y cultural [se refiere a la mujer] excluye toda naturalidad, toda unidimensionalidad. Sus testimonios son una secuencia de máscaras y disfraces [...] Por eso es necesario resaltar que a la tradicional exclusión institucional, se añade la propia naturaleza refractante del discurso literario, en esta su aspiración a capturar y definir al otro en la propia mirada, a proyectar la imagen de la lectora como parte estructurante de la misma perspectiva del narrador, quien la representa y a la vez incita a reconocerse en esos personajes, a reflejarse en esas caricaturas o imágenes no siempre fieles, instituyendo un haz de reflejos invertidos

de evidente procedencia narrativa las acciones de un momento son presentadas en tres dimensiones: YO- TU- AQUELLA, voz textual, espectadora y ficción fílmica, se yuxtaponen para fundirse en “tragedia cotidiana o las ruinas de Troya”.

En los textos de Yolanda Pantin también se percibe la ironía fina, sutil casi imperceptible, con profunda significación estética, pero no por eso menos dolorosa. *Angel caído I* es un hermoso poema del descenso como liberación, del vuelo hacia la “muerte voluntaria”, donde se le imprime al objeto poético condición de heroína trágica. La cinética imagen de la caída contrasta abruptamente con los versos finales, dando paso a la consternación y al desconcierto:

Bárbara insiste en caer
estrepitosamente
quizás para recordarnos
que no hay cielo sin caída

o que los ángeles resbalan sin querer desde su infierno
(Pantin, 1985: 25)

Si en algún caso es evidente la triste afirmación de Rougemont: “El amor feliz no tiene historia en la literatura occidental” (1996: 54), es en la poesía del grupo Tráfico. En el caso de Yolanda Pantin, mucho más que en la poesía de los demás miembros del grupo, se evidencia la exaltación del amor como la pasión de un Yo que busca ser en el Otro y que sufre el desgarramiento de lo insoluble, lanzado a la búsqueda de su objeto. A propósito señala Raugemont:

Definiría gustosamente al romántico occidental como un hombre para el cual el dolor, y especialmente el dolor

amoroso, es un medio privilegiado de conocimiento. (...) La mayoría se cuida poco de conocer o de conocerse. Busca simplemente el amor más sensible. Pero una vez más el amor con algún obstáculo viene a retrasar la feliz culminación. Así se desee el amor más consciente o simplemente el amor más intenso, en secreto se desea el obstáculo. A falta de él, se lo crea o se lo imagina. Me parece que esto explica gran parte de nuestra psicología.” (1996: 53)

Quizás estas palabras justifiquen, de alguna manera, el discurso amoroso propuesto por Yolanda Pantin en este lado de occidente.

El binomio amor-muerte cobra especial significado en la poesía de Yolanda Pantin, donde la muerte es la máxima expresión del patetismo con que se vive el amor. Esto, sumado al uso de una retórica ampulosa que exhibe íconos propios de la literatura folletinesca y que, además, escenifica emociones interrumpidas con largos silencios, nos acerca a una cultura melodramática que privilegia los sentimientos desbordados. Bien podemos decir que la poesía de Yolanda Pantin se apropia de lo popular en la medida en que su poesía se hace eco de una sensibilidad latinoamericana que también ha sido entonada y difundida en forma de bolero. A decir de Martín Barbero, “en forma de tango o telenovela de cine mexicano o de crónica roja el melodrama trabaja en estas tierras una veta profunda de nuestro imaginario colectivo”. (1987: 243). No nos es ajeno, entonces, el hecho de que esta poesía del desamor se acerque a nosotros con tonalidades bolerísticas. Y es que “el amor en las tierras del mar Caribe y, por extensión, en casi toda América Latina, habla en bolero” (Balza, 1998: 34).

Escritura desde las sombras

Después del momento de Tráfico, Yolanda Pantin continuó trabajando en una apuesta discursiva que asumió otra tesitura. Una mirada a su poesía posterior nos permite advertir un trabajo que discurre en el ámbito de la escritura desgarrada, asumiendo diferentes tonos y registros que le han permitido distanciarse de lo que fue la propuesta inicial del grupo. *La canción fría* (1989) ahonda en lo lúgubre y aunque hay reminiscencias de su poemario anterior *Correo del Corazón*, pues aún está presente la patología amorosa, la oscuridad y la infelicidad del amor, es el libro donde se esbozan los trazos de lo que va a ser su poesía posterior. Allí están presentes la muerte, la oscuridad, el abandono y el paisaje, tópicos que serán motivos recurrentes en sus siguientes libros. *El cielo de París*, poema largo escrito también en 1989, retoma la sintaxis desarticulada ensayada en *Correo del Corazón*; es recorrido y contemplación, la construcción de un “no lugar”⁶, en tanto espacio imposible y ajeno: “la ciudad de piedra / ruinas / pestilencia / cúpula de hierro”, mirada de la ciudad moderna a través de la dolorosa desolación. A juicio de Alberto Márquez es “el grito del último hombre sobre la tierra” (1997:19). En *Los bajos sentimientos* se propone una estética del mal y del tanatismo ya sugerida en *La canción fría*⁷. Abundan las imágenes del miedo, el descreimiento, el odio y la perversión. El amor y el placer se trasmutan en dolor

6 Marc Augé señala que un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, ni como relacional ni como histórico define un “no lugar”. Defiende la hipótesis de que la sobremodernidad es productora de “no lugares”. De espacios que no son en sí lugares antropológicos y que contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: estos catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de “lugares de memoria” (1996:86)

7 En una entrevista realizada por Daniuska González a Yolanda Pantin, ésta revela: “Insisto en eso, en la parte oscura, en la sombra de mí y del mundo que percibo porque no puedo evitarlo, porque está en mi naturaleza darle voz a esas cosas para dejarlas atrás, para que no me perturben. Los fantasmas viven en esa niebla, borrosa espesa ambigua. La escritura poética es también terapéutica” (1997: 14)

que alcanza hasta la infancia y tala no sólo los sentimientos sino también la carne. Es una escritura donde habita la muerte y la vida se percibe como batalla perdida; poesía predecible en tanto no se advierten salidas ni atisbos de esperanza: “Inútil resistir a la muerte que las cosas llevan”. *La canción fría, El cielo de París* y *Los bajos sentimientos* reúnen una poesía de las sombras, nihilista, reveladora de la crisis de la modernidad.

Poemas del escritor (1989), publicado después de *El cielo de París*, y el poemario *La quietud* (1998), anterior a *El hueso pélvico* (2002), abren paréntesis en la oscuridad poética de Yolanda Pantin. *Poemas del escritor* se vuelca sobre el poeta y la escritura, tema explorado por sus compañeros del grupo Tráfico, Armando Rojas Guardia y Miguel Márquez, pero que no fue tocado por Yolanda Pantin en ese momento. Este libro es un ejercicio metaescritural, un juego a dos voces que reúne dos propuestas presentadas como textos en diálogo: por un lado, la reflexión sobre la escritura poética desde la perspectiva del Otro -escritor-, enmascaramiento acostumbrado por Yolanda Pantin; por otro lado, el ejercicio poético representado en forma de “Divagaciones”. En el primer caso, la voz textual permite ver la escritura como interrogación sobre el mundo, trabajo y reflexión, descubrimiento, experiencia producto del amor, el miedo y la soledad, y también se retoman los temas de la inutilidad de la escritura y la escritura inasible: “El escritor habla” / “qué palabra se resiste / a brillar en el sonido” / “el poema está por verse”. En el segundo caso, la teoría se concreta en experiencia poética y el escritor asume su propia voz: “Si el hombre pudiese decir lo que ama / con su sola palabra y su caricia / con su amor tendido como un cuerpo que ama / yo sería aquel que imaginaba”. El poema pone a prueba el lenguaje, en tanto expresa la imposibilidad de decir, lo que evidencia otro rasgo definitorio del

fin de la modernidad: la posibilidad que tiene la obra de mirarse a sí misma y “poner en discusión su propia condición” (Vatimo, 1997: 51). El poemario *La quietud*, en cambio, revela otra mirada en la escritura poética de Yolanda Pantin, pues si bien es cierto que aún persisten la muerte y las heridas, también es cierto que se vislumbra un proceso de expansión donde la luz se abre paso lentamente:

Casa de madera en la montaña (Rafael
Castillo Zapata)
Que pase el tiempo en esa casa en la montaña
“¿Estás bien?”
Y yo responda: “Sí, estoy tranquila”

Que se haga de noche suavemente
Que la oscuridad no duela

Que el silencio sea música
de fondo

Que los cuerpos no se rocen
si se rozan

que las bocas se reciban
sin voracidad sin hambre

Que no haya hambre sino hallazgo

Que tampoco haya miedo
ni espejos (Pantin, 2004: 220)

La palabra poética purifica, disipa la oscuridad y se ofrece como sanación: “Yo escribía para aplacar / el trigo en la boca / Mis palabras eran muros contra la vida / que siempre amenaza / y antes

temía”. Un aire más fresco se comienza a sentir en este poemario y asistimos a un proceso de renacimiento del YO donde éste se confronta y da cuenta de la experiencia dolorosa como imagen del pasado: “Ahora no me importa / porque me he vaciado / Sin embargo echo en falta / la intensidad de mis efectos.”

El hueso pélvico es un poema largo, una especie de viaje a través de la ciudad que permite construir un discurso que fue trabajado por sus compañeros de grupo, sobre todo por Miguel Márquez, pero hasta ahora inédito en la poesía de Yolanda Pantin, caracterizada siempre por su distancia de cualquier referencia socio-política; se trata de la mirada crítica del país: “la indigna realidad que nos informa”. El YO lírico discurre por la ciudad y otros espacios, inicia un viaje al centro “sin orillas / sin descampaderos”, que no es otra cosa que el presente épico de una patria que no se ama. A partir de una conocida referencia urbana, ícono de la ciudad de Caracas: la reina María Lionza, quien “carga la ciudad / sobre su espalda”, se van deshilando imágenes del descreimiento, del desarraigo que marcan distanciamiento con el entorno, el cual se percibe no sólo por la mirada despectiva del presente, sino también a través de lo que ya no es, aquellos lugares de la infancia donde nada más se reconoce el mismo abandono. La diosa que a la orilla del Guaire eleva sobre sus hombros un hueso pélvico, adquiere figuraciones de Madre, Patria y Casa imprimiéndole al poema su transformadora fuerza mítica que abre paso a ciertos destellos de esperanza, casi siempre ausentes en la poesía de Yolanda Pantin:

Atrás la oscuridad
Quedaba

De la estrella
Lisiada

La luz entraba
Por el hueso

De la madre

Como resurrección al mar
Por los desfiladeros

Adentro
De una casa (Pantin, 2004: 244)

Hacia la desterritorialización y la desmemoria

La épica del padre, su penúltimo libro, es un texto si se quiere bastante experimental, multidiscursivo, en donde los poemas canónicos coexisten con diferentes tipologías textuales, lo que le confiere al poemario características de hibridez textual. “Memories of war”, “Los hornos”, “Herida”, “La imposible promesa” nos hacen pensar en la autobiografía. Estos textos, escritos con una prosa nítida y serena, se hacen eco de la infancia, del pasado familiar y de un YO que se construye a partir de la mirada que se vuelve sobre los OTROS y sobre el espacio recuperado por el lenguaje y la memoria:

Son las imágenes traídas.

Verano de las grandes hojas puestas a secar en el lugar sin ventanas. Una zanja separaba la casa de los hornos. Los niños de la casa miraban a las mujeres trenzar las hojas de tabaco y a los hombres acarrear las varas hasta el interior del secreto. En las pilas de varas dormían los caballos. Al igual que las mujeres tomaban las hojas en sus manos, los niños tomaban de las pilas de varas los mansos caballos de madera.

Los murciélagos volaban con sedosa humildad. El invisible vuelo de los murciélagos, en la noche.

Veo la casa, el árbol de fronda enorme, el cotoperix que nunca dio frutos. (Pantin, 2004: 273)

También la teatralidad y la crónica se entremezclan en *La épica del padre*, para articular una suerte de bitácora de viaje poco rigurosa, conformada por sucesivos poemas que se abren a otras voces y que trazan el desplazamiento por lugares diferentes abriendo paso a un intencionado cosmopolitismo:

St. Ives, verano de 1998

-¿Cuál es su destino?, preguntó
la dueña de la tienda,
viéndome mirar
las cosas en la nada,
mientras perdía el tiempo.

-¿Cuál es el suyo?, le espeté,
sopesando los objetos
curiosos que allí había,
sombras chinas, osos de Bohemia.

-Me iría en un caballo
Como un cuerpo arrojado, sí,
Hasta la adolescencia. (Pantin, 2004:336)

“Birds at Bellagio”, poema incluido en *La épica del padre*, no es otra cosa que el reparto teatral o la identificación de las voces que intervienen en el diálogo poético, el cual nos permite ser acompañantes del recorrido. Tal como vemos en este poemario,

las estrategias de construcción textual llevan al terreno poético el planteamiento de Vatimo en torno al “crepúsculo del arte”: “la obra se hace naturalmente ambigua [...] uno de los criterios de valoración de la obra de arte parece ser, en primer lugar, la capacidad que tenga la obra de poner en discusión su propia condición: ya en un nivel directo; ya de manera indirecta, por ejemplo la ironización de los géneros literarios” (1997:51). *La Epica del padre* conforma una topología de la otredad, múltiple de nombres y lugares cercanos y lejanos que no son otra cosa que retazos de vida hechos paisaje. Espacios de la infancia (¿paraíso perdido?) y geografías distantes se entrecruzan para construir no sólo la imagen del padre en forma fragmentada, sino también un YO ausente, errante y solitario que no abandona su condición de ser caído, pero que busca refugio en el espacio literario con un afán, no siempre exitoso, de arrancarle poesía a cualquier circunstancia. Observamos un sujeto que deambula entre el aquí y el allá para quien la patria es un lugar ajeno y la palabra poética, expresión de una suerte de exilio de la subjetividad. A juicio de García Canclini:

Las búsquedas más radicales acerca de lo que significa estar entrando y saliendo de la modernidad son las de quienes asumen las tensiones entre desterritorialización y reterritorialización [...] la pérdida de la relación “natural” de la cultura con los territorios geográficos y sociales y, al mismo tiempo, ciertas relocalizaciones territoriales relativas, parciales, de las nuevas y viejas producciones simbólicas. (2001: 281)

Efectivamente, el último libro publicado por Yolanda Pantin, *País* (2007) es expresión de esa tensión; menos experimental que el anterior, no deja de revelar cierta excentricidad desde el punto vista

formal: textos escritos en francés, efectos tipográficos, poemas de un solo verso, textos en prosa con función referencial. El poemario comienza recuperando el pasado, pues alude a hechos que nos remontan a un pasado colonial que termina siendo negado:

-Detener el daño
-Que las ruinas caigan
Con los aguaceros torrenciales
Porque nada queremos,
Ni el recuerdo de los amos (Pantin, 2007: 16)

En la segunda parte, la voz textual cava en la memoria para desandar los pasos de un pasado familiar de donde se rescatan en forma imprecisa la infancia, retazos de tiempo impresos en fotografías, muertes y despedidas. El sujeto poético se convierte en voz de los muertos para reconstruir una época pretérita que se va desdibujando poco a poco hasta la desmemoria, al tiempo que se desvanecen los poemas hasta reducirse a simples trazos verbales:

Desde el principio hasta su fin
olvido
recuerda

Como vemos, Yolanda Pantin se ha orientado hacia la construcción de un temperamento poético que explora con sentido de universalidad espacios que oscilan entre la muerte y otras formas de la ausencia. “Su verso crece sobre su propia ruina”, [afirma Antonio López Ortega] “como yerbajos aislados entre las estatuas caídas.” (2004:5). Fundamenta su poesía en la fragmentación de la subjetividad, en una autoconciencia problemática, un YO frágil y quebradizo cuya experiencia de la relación pasa por el tamiz de

la sensibilidad. Después de Tráfico, su poesía se abrió hacia la hibridez textual, a lo excéntrico desde el punto de vista formal, donde tiene cabida un sujeto desprovisto de vínculos persistentes y espiritualmente exiliado, lo que sin duda es revelador de la condición postmoderna. Por esta vía, su poesía ha vuelto la mirada nuevamente hacia la “poesía de la noche”, rechazada por el grupo Tráfico, y ha entrado, en lo que ella misma apuntó años atrás para cuestionar la poesía de su tiempo: en “el juego excluyente”, en “la casa cerrada”, “perdiendo su capacidad de respuesta frente a la problemática que significa el estar dentro de un contexto real y diferenciado” (Pantin, 1980: 28). Lejos de lo cotidiano, actualmente su propuesta verbal apuesta por la experimentación, el artificio y el extrañamiento, incorporándose así a la pluralidad de tendencias que conforman el panorama de la poesía venezolana contemporánea.

Referencias

- Augé, M. (1996) *Los no lugares. Espacios del anonimato*. España: Gedisa.
- Balza, J. Canción de cama y cuna”, *Imagen 1* (1998): 34-37 .
- Ballart, P. (1994). *Eironeia. La figuración irónica en el discurso literario moderno*. Barcelona: Quaderns Crema.
- García Canclini, N. (2001) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- González, D., y Pantin, Y. Esta es mi naturaleza darle voz a las cosas. (Entrevista) *Ateneo revista de literatura y arte 4* (1997): 14-18.
- López, A. (2004). Yolanda Pantin: Paisaje, cuerpo y lugar. En: *Yolanda Pantin. Poesía reunida 1981-2002*. Caracas: Otero Ediciones.

- Márquez, A. El oscuro cielo de la perversión, *Ateneo revista de literatura y arte* 4. (1997): 18-19
- Martín Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. En: *Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Pili.
- Mortara, B. (1991). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- Pantin, Y. (1979). *Casa o lobo*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Pantin, Y. (1979). La poesía en casa, *Hojas de Calicanto* 10. (1980): 27-29.
- Pantin, Y. (1985). *Correo del corazón*. Caracas: Fundarte.
- Pantin, Y. (2004). *Poesía reunida*. Caracas: Otero Ediciones.
- Pantin, Y. (2007) *.País*. Caracas: Fundación Bigott.
- Pfister, M. ¿Cuán postmoderna es la intertextualidad?”, *Criterios* 29 (1991): 3-24.
- Rougemont, D. de (1996). *El amor y occidente*. Barcelona: Kairós.
- Russotto, M. (1993). *Tópicos de retórica femenina*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Santaella, J. (1992). *Manifiestos literarios venezolanos*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Vattimo, G. (1997). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CAMPO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Marielsa Ortiz, Trinidad López, Marilín García, Gisela Molina, Emiliana Pernía, Ivette Busto, Dianela Rosales, Élide Araujo

Resumen

El artículo describe las representaciones de docentes de Educación Básica y las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en planteles del estado Zulia para promocionar la lectura y la escritura y propiciar su aprendizaje. El estudio tuvo como propósito detectar los cambios que deben introducirse en la práctica pedagógica en este campo. A tal fin, se observaron y registraron las clases de ocho docentes de seis escuelas en un período de un año, se recogieron evidencias físicas de sus representaciones y prácticas, tales como cuadernos de planificación, cuadernos de los estudiantes, instrumentos de evaluación, y se tomaron notas de campo de sus comentarios informales. La data recogida fue analizada tomando como referencia el método comparativo constante de Glasser y Straus. Los resultados evidencian la necesidad de introducir los siguientes cambios en la dinámica escolar: la planificación por proyectos de aprendizaje, la lectura y la escritura de textos diversos en contextos funcionales y comunicativos, la textualización de las aulas y la escuela, el desarrollo de la convivencia en el aula y la metacognición.

Palabras clave: Representaciones docentes - didáctica de la lengua – lectura y escritura – lengua escrita

Recepción: 18-10-2006 Evaluación: 27-06-2007 Recepción de la versión definitiva: 25-02-2008

REPRESENTATIONS AND PRACTICES OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN THE FIELD OF READING AND WRITING

Abstract

This article describes the representations of basic school teachers and the learning situations that take place in schools of Zulia State in order to promote reading and writing and to encourage its learning. The study aimed at detecting those changes that must be introduced in the teaching practice within this field. To do so, class sessions of eight teachers from six schools were observed and registered during one year. Physical evidences of their representations and practices were compiled, such as plan notebooks, students' notebooks and evaluation instruments; also, field notes were taken of their informal comments. The data were analyzed with reference to the constant comparative method of Glasser and Straus. The result evidences the need to introduce changes in school dynamics such as: planning by means of learning projects, reading and writing of various texts in functional and communicative contexts, textualization of classrooms and schools, encouragement of coexistence in the classroom, and metacognition.

Key words: Teachers' representations, language didactics, reading and writing, written language

RÉPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION BASIQUE (PRIMAIRE VÉNÉZUÉLIEN) DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE ET L'ÉCRITURE

Résumé

Cet article décrit les représentations d'enseignants d'Éducation Basique et la situation d'apprentissage se développant dans des

établissements de l'État de Zulia pour promouvoir la lecture et l'écriture et entraîner leur apprentissage. Le but de cette étude a été de relever les changements qui doivent être inclus dans la pratique pédagogique de ce domaine. Pour ce faire, on a observé et contrôlé les classes de huit enseignants de six écoles pendant une période d'une année scolaire. On a recueilli les preuves physiques de leurs représentations et pratiques telles que cahiers de planification, cahiers des élèves, instruments d'évaluation, et on a pris sur le terrain des notes concernant des événements informels. Les données recueillies ont été analysées par le biais de la méthode comparative constante de Glasser y Straus. Les résultats mettent en évidence la nécessité d'introduire dans la dynamique scolaire les changements suivants : la planification par projets d'apprentissage, la lecture et l'écriture de textes différents dans des contextes fonctionnels et communicatifs, la textualisation des salles de classes et de l'école, le développement de la vie en commun dans la classe et la métacognition.

Mots clés : Représentations d'enseignant, didactique de la langue, lecture et écriture, langue écrite.

RIPPRESENTAZIONI E PRATICA DEI DOCENTI DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO NEL CAMPO DELLA LETTURA E DELLA SCRITTURA

Riassunto

L'articolo descrive le rappresentazioni dei docenti della Scuola dell'Obbligo e le situazioni di apprendistato che si sviluppano in alcune scuole della regione Zulia per promuovere la lettura e la scrittura e favorire l'apprendistato. Questo studio ha avuto lo scopo di scoprire i cambiamenti pedagogici che devono mettersi in pratica

in questo campo. Sono state dunque osservate e registrate le lezioni tenute da otto docenti appartenenti a sei scuole. Nell'arco di tempo di un anno, sono state raccolte le evidenze fisiche delle loro rappresentazioni pratiche, ad esempio, quaderni degli alunni, commenti informali, strumenti di valutazione. I dati raccolti sono stati analizzati attraverso il metodo comparativo di Glasser e Straus. I risultati evidenziano la necessità di introdurre i seguenti cambiamenti nella dinamica scolastica: la pianificazione con progetti di apprendistato, la lettura e la scrittura di testi diversi nei contesti funzionali e comunicativi, la testualizzazione delle aule e della scuola, lo sviluppo della convivenza nell'aula e la metacognizione.

Parole chiavi: Rappresentazioni docenti. Didattica della lingua. Lettura e scrittura. Lingua scritta.

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES DO ENSINO BÁSICO NO CAMPO DA LEITURA E DA ESCRITA

Resumo

Este artigo descreve as representações de docentes do Ensino Básico e as situações de aprendizagem que se desenvolvem em escolas do estado Zúlia para promover a leitura e a escrita e propiciar a sua aprendizagem, estudo este que teve por objectivo detectar as mudanças que devem ser introduzidas na prática pedagógica neste campo. Com esse fim, observaram-se e registaram-se as aulas de oito professores de seis escolas durante o período de um ano, recolheram-se vestígios físicos das suas representações e práticas (tais como cadernos de planificação, cadernos dos estudantes, instrumentos de avaliação) e realizaram-se apontamentos de campo dos seus comentários informais. Os dados obtidos foram

analisados com referência ao método comparativo constante de Glasser e Strauss. Os resultados demonstram a necessidade de introduzir as seguintes mudanças na dinâmica escolar: a planificação por projectos de aprendizagem, a leitura e a escrita de textos diversos em contextos funcionais e comunicativos, a textualização das aulas e da escola, o desenvolvimento do convívio na sala de aulas e a meta-cognição.

Palavras-chave: representações docentes, didáctica da língua, leitura e escrita, língua escrita

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CAMPO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Ortiz, Marielsa. López, Trinidad. García, Marilín. Molina, Gisela. Pernía, Emiliana. Bussot, Ivette. Rosales, Dianela. Araujo, Élica

Introducción

El artículo presenta los resultados de una investigación tipo estudio de casos que tuvo como objetivos describir las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en planteles del estado Zulia para promocionar la lectura y la escritura e identificar las representaciones de los docentes que subyacen en estas prácticas. El estudio se fundamenta en las concepciones de lectura de Goodman, 1996; Rosenblat, 1996 y Cassany, 2006 y en el modelo del proceso de escritura de Flower y Hayes (1996). La investigación se justifica por la necesidad de profundizar en el conocimiento de la práctica de los docentes de lengua y las teorías implícitas en estas prácticas, considerando que éstas tienen una gran influencia en el éxito o fracaso de las innovaciones educativas y en los procesos de formación permanente de los docentes en servicio.

Fundamentos teóricos

1) La lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural

En este artículo, se concibe la lectura como un proceso activo de construcción del sentido de un texto y no una simple actividad de decodificación. La comprensión del texto implica que el lector interprete lo que el otro dice, sus intenciones, y esta interpretación dependerá del bagaje socio-cultural del lector, de su conocimiento lingüístico, de las características del texto y del contexto. Esto quiere decir que el lector no es un mero receptor pasivo, sino que

juega un papel activo en el proceso de comprensión (Goodman, 1996; Rosenblat, 1996; Smith, 1997; Cassany, 2006).

La comprensión de la lectura surge, entonces, de un diálogo entre los lectores y el texto, proceso donde interviene la información visual que se encuentra en el texto y la información no visual constituida por las actitudes del lector, sus conocimientos previos y sus estrategias cognitivas.

Las actitudes son manifestaciones de nuestros valores y creencias que se demuestran en nuestras formas habituales de pensar, sentir y actuar. Constituyen un aspecto al que se le ha brindado poca importancia en el proceso educativo, el cual se ha centrado, fundamentalmente, en observar y desarrollar los aspectos cognitivos, a pesar de ser las actitudes las que orientan nuestra acción y regulan nuestras intenciones e intereses (Ramos, 2001). Por esta razón, es fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, la creación de un entorno alfabetizador donde se promueva el gusto y valoración por la lectura y la escritura, lo que llevará al estudiante a tener conceptos y sentimientos positivos hacia ellas y desarrollar, por ende, sus intenciones de leer y escribir.

Los conocimientos previos abarcan el conocimiento del mundo (competencia enciclopédica) y el conocimiento de la lengua y sus reglas de uso, los cuales se encuentran mediatizados por la comunidad sociocultural donde el individuo se desarrolla. El conocimiento del mundo tiene una gran importancia en el proceso de comprensión de la lectura, ya que éste le permite al lector establecer conexiones con la información nueva y constituye un marco de referencia que orienta la interpretación de lo que lee.

Finalmente, las estrategias cognitivas de lectura se refieren a las operaciones mentales que ejecutamos los lectores al construir el sentido de un texto, las cuales se ponen en marcha desde antes

de comenzar a leer porque se adaptan al propósito de la lectura y al tipo de discurso: narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, conversacional.

Como nos podemos dar cuenta, en esta concepción de la lectura, el texto escrito se considera un discurso vivo en permanente proceso de cambio, resultado de las reinterpretaciones constantes que hacemos los lectores en contextos distintos. Sin embargo, esta reinterpretación por parte del lector tampoco es arbitraria, dado que para reconstruir el sentido global de un texto, él se apoya también en la organización del discurso realizada por el autor, quien ordena sus ideas de acuerdo con su intención de comunicación y con la audiencia.

En relación con la escritura, ésta constituye un sistema de representación del lenguaje que se utiliza para la expresión, el registro, la comunicación y el aprendizaje, pues nos permite tomar conciencia de nuestro saber, organizarlo y confrontarlo, favoreciendo la autorreflexión y la producción de conocimientos.

De acuerdo con los estudios de la génesis textual (investigaciones que reconstruyen el proceso que siguen las personas que escriben en la elaboración de su obra), la escritura constituye un proceso laborioso que involucra tres grandes tipos de operaciones mentales: la planificación, la textualización y la revisión. Estos procedimientos se dan de forma recursiva y variable según el sujeto que escribe, la intención comunicativa y el tipo de texto (Flower y Hayes, 1996).

Las operaciones de planificación intervienen en el proceso de definir el propósito del texto: a quién va dirigido, con qué intención, cuál es la reacción que espero del lector e incluyen otros subprocesos como la concepción, la organización y el ajuste

de las ideas. Las operaciones de textualización se refieren a las actividades de redacción propiamente dichas: la persona que escribe debe organizar un discurso coherente evitando la ambigüedad y acomodando apropiadamente los enunciados de acuerdo con la intención de comunicación. Las operaciones de revisión se refieren a la corrección del texto para su edición y publicación. En ella, están presentes actividades de lectura y relectura crítica (detección de los puntos que necesitan modificación) y actividades de rectificación. Dichas acciones tienen como propósito detectar los posibles obstáculos de comprensión con los que se puede topar el lector y rehacer todo el texto o alguna (s) parte (s) de éste antes de su edición y/o publicación.

2) Qué entendemos por promoción de la lectura y la escritura

Desde la perspectiva sociocultural de la lectura, se concibe su promoción como la proposición de acciones dirigidas a producir un ambiente que invite a leer y que a merced de la experiencia, la lectura se incorpore a la vida como una práctica útil y necesaria, compatible con el diario vivir (Colomer, 2004); implica poner al alcance de las personas diversos textos escritos que permitan disfrutar, informar, recrear, conmover, imaginar, soñar transformar... También, implica recomendar materiales escritos -desde la propia experiencia como lector- respetando el derecho de seleccionar lo que se quiere leer. Involucra acompañar a leer, intercambiar opiniones, expresar el entusiasmo por lo escrito (Petit, 2001), lo cual te invita al disfrute, a la imaginación o a la investigación como proceso crítico y reflexivo de construcción y reconstrucción del conocimiento.

Promover escritura significa dar la oportunidad a quien

escribe de descubrir el valor que este acto tiene en su propia vida, aquí y ahora, reconociéndose a sí mismo como constructor de su propio pensamiento. Escribir es un acto que mueve a los otros a actuar, a dar información sobre lo que piensa y siente; puede ser una fuente de disfrute, como también, una oportunidad de crear nuevos pensamientos (Cassany, 2003).

3) Qué entendemos por representaciones

De acuerdo con la psicología social, el término representación se refiere a una forma de conocimiento colectivo que expresa el saber de un grupo (Jodelet, 1986), en nuestro caso, los docentes de Educación Básica. Las representaciones están constituidas por valores, actitudes, creencias y opiniones reguladas por las normas sociales de cada colectividad (Banchs, 2005; Domínguez, 2006). Su estudio en el campo docente es relativamente reciente y se justifica por la influencia que éstas tienen en el éxito o fracaso de las innovaciones educativas y de los procesos de formación permanente de los docentes en servicio: “cambio representacional, innovación pedagógica y formación continua de los profesores, constituyen así procesos inseparables” (Vogliotti y Macchiarola, 2003: 7).

Metodología

Para alcanzar los objetivos del estudio, se realizó una investigación cualitativa, tipo estudio de casos en seis escuelas del Estado Zulia, donde se observaron y registraron las clases de ocho docentes en un período de un año, se recogieron evidencias físicas de sus prácticas, tales como cuadernos de planificación, cuadernos

100 *M. Ortiz, T. López, M. García, G. Molina, E. Pernía, I. Busto, D. Rosales, E. Araujo*
de los estudiantes, instrumentos de evaluación, y se tomaron notas de campo de sus comentarios durante las clases y círculos de estudio. Cada escuela fue visitada durante dos o tres días semanales por un miembro del equipo de investigación, quienes, individualmente, organizaban la información por escuela en un diario y luego en equipo, con la data mensual recogida, comparaban los registros y notas de campo para agrupar las propiedades por categorías, siguiendo el método comparativo constante propuesto por Glasser & Strauss (1970), el cual señala que desde el inicio de su recolección, los datos deben ser sometidos a constantes comparaciones entre sí para poder agruparse por categorías, de acuerdo con las propiedades que las definen.

Resultados de la investigación

El análisis de los datos recogidos nos permitió organizar la información en cuatro grandes categorías que se mencionan y describen a continuación: las situaciones de aprendizajes para promocionar la lectura y propiciar su aprendizaje, las situaciones de aprendizaje predominantes para promocionar la escritura y propiciar su aprendizaje, las representaciones que subyacen en estas prácticas y la escuela como entorno alfabetizador para la promoción de la lectura y la escritura. Las situaciones de aprendizaje aquí presentadas son aquéllas que prevalecen en las ocho aulas visitadas y su descripción abarca las actividades del docente y las de los niños, planificadas, propuestas y sugeridas por el docente.

Categoría 1: Situaciones de aprendizaje para promocionar la lectura y propiciar su aprendizaje

1. Los docentes copian un texto en el pizarrón y realizan preguntas acerca de su información literal. Los niños copian el texto en sus cuadernos y luego responden las preguntas. Ejemplo:

Registro de clase 1. 4to grado

En el marco de la celebración del día de la cruz roja, la docente trae un recorte de prensa, lo copia en la pizarra y pide a los niños que lo escriban en sus cuadernos. Luego, la docente lo lee:

“La cruz roja, fundación voluntaria que cuenta con un grupo de profesionales fue creada por Enrique Durant, un filántropo suizo nacido el 08 de mayo de 1828 conmovido por la desgracia ocasionada por la guerra...”

Luego de leído el artículo, la docente pregunta a los alumnos

Docente Alumnos

-¿Qué día y qué año fue fundada la cruz roja? - 08 de mayo de 1828

- ¿Cómo se llamaba uno de los profesionales?-- Enrique Durant

2. Los docentes copian oraciones aisladas en el pizarrón, las leen en voz alta y después de leerlas, preguntan dónde dice una palabra que ellos escogen. Los niños escuchan y responden. Ejemplo:

Registro de clase 2. 1er grado

La docente copia lo siguiente: “El gato es mío. La gallina es de mamá. El gallo es de papá. El mago es mi amigo.

Docente

Alumnos

- ¿Dónde dice gato?

-aquí

- ¿Dónde dice es?

-aquí

3. Los docentes seleccionan un texto, lo leen o solicitan leer a los niños y plantean preguntas acerca de lo leído. Los niños leen y responden las preguntas. Si los docentes están en desacuerdo con la respuesta, la rechazan y ellos dicen la respuesta que consideran correcta. En algunos casos, las preguntas están mal formuladas, tal como se aprecia en la última línea del registro de clase 1. Ejemplo:

Registro de clase 3. 6to grado

La docente reparte a los niños recortes de periódicos acerca de los viveros y el día del árbol (el proyecto que están ejecutando es sobre la conservación), pide que lo lean por grupo y saquen conclusiones y digan la enseñanza que les deja. Una niña de uno de los grupos lee su recorte, el cual habla de la importancia de los árboles en la purificación del aire. Al terminar de leer, la docente les dice:

Docente	Alumnos
- ¿Qué les dejó esta lectura?	
- ¿Cuál es la enseñanza?	
- ¿Qué nos da el árbol?	- sombra, frutos
- No, nos da el oxígeno	
- El oxígeno está purificando el...	- ¡aire!
- Esa es la enseñanza que nos deja la lectura	

- 4) Los docentes proponen la lectura de textos en voz alta para evaluarla y corrigen los errores de ritmo, entonación y pronunciación... Los niños leen atendiendo las recomendaciones del docente.

5) Los docentes proponen a los niños repetir con ella la lectura de oraciones o frases aisladas. Ejemplo:

Registro de clase 4. 1er grado.

La docente explica a los niños que van a realizar una actividad de lectura. Se dirige al pizarrón y escribe:

La – mamá – es – bonita

Mi – papá – es – bueno

La – casa – de – mi – mamá

La docente lee en voz alta las palabras una a una y los niños repiten en coro.

Docente

- La

- mamá

- es

- bonita

Alumnos

- La

- mamá

- es

- bonita

6) Los docentes leen en voz alta a los niños y formulan preguntas acerca de lo leído. Los niños responden las preguntas. Ejemplo:

Registro de clase 5. 1er grado

La docente tomó el cuento “Sapo distraído”, y explicó a los niños que realizaría la lectura en voz alta para luego hacerles preguntas.

Docente	Alumnos
- ¿Cómo se llama el cuento?	- ¡El sapo distraído!
- ¿Qué hizo?	- ¡Se vistió para salir!
- ¿Para dónde?	- ¡A comprar comida en la tienda!
- ¿y compró muchas cosas?	- ¡sí!, ¡no! ¡Se le olvidaron!
- ¿Por qué se le olvidaron?	- ¡Porque miraba otras cosas! Juguetes
- Y cuándo llegó a su casa ¿qué pasó?	- ¡Nada! No compró nada, se tomó un café

Estas situaciones de aprendizaje nos hacen reflexionar acerca de los siguientes aspectos:

1) Considerando la definición de promoción de lectura que sustenta esta investigación (Colomer, 2004; Petit, 2001), en las ocho aulas de clase observadas no se promueve la lectura, pues no se leen textos auténticos en situaciones significativas que permitan hacer uso de la lectura como fuente de disfrute e información, ni se toman en consideración los intereses lectores de los niños para la selección de los materiales de lectura.

2) El aprendizaje de la lectura se desarrolla como un acto mecánico que consiste en pronunciar las palabras correctamente; de manera que, en aras de lo formal, se sacrifica el valor comunicativo, informativo y recreativo de la lectura.

3) El docente induce al grupo a una sola interpretación de la lectura sin considerar sus conocimientos previos ni propiciar la confrontación de las diferentes interpretaciones de un texto para favorecer su comprensión.

4) Desde esta práctica, la lectura no es agradable, gratificante y no hay posibilidad de descubrir su goce, pues se aprende a leer para responder a las exigencias de la escuela y sólo se lee lo que el maestro propone.

Categoría 2: Situaciones de aprendizaje predominantes para promocionar la escritura y propiciar su aprendizaje

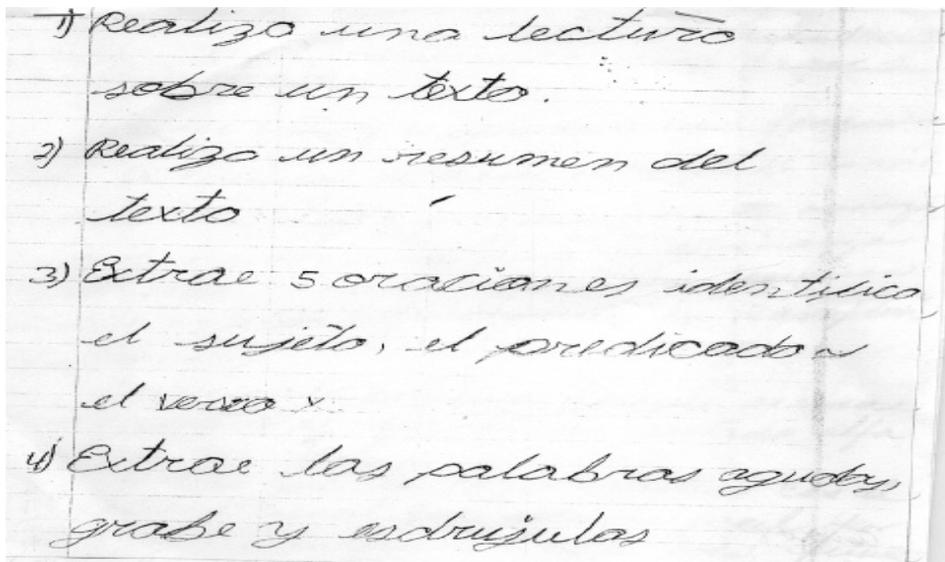
- 1) Los docentes escriben un texto en el pizarrón y los niños lo copian en su cuaderno
- 2) Los docentes realizan dictados tomados del libro de lectura utilizado por los niños
- 3) Los docentes copian en la pizarra oraciones donde faltan palabras para que los niños las completen. Ejemplo:

Registro de clase 6. 4to grado

En la pizarra está escrito lo siguiente:	
La _____ juega	
El _____ es rojo	
El oso es _____	
La docente lee cada palabra y los niños repiten con ella	
Docente	Alumnos
- La	- la
- juega	- juega
- ¿Qué palabra pueden escribir aquí?	- niña

- 4) Después de explicar aspectos gramaticales u ortográficos, los docentes colocan ejercicios para reforzar su aprendizaje. Los niños escuchan las explicaciones del docente y realizan los ejercicios. Ejemplo:

Copia de un cuaderno. 4to grado



- 5) Los docentes proponen a los niños que escriban un texto. Los niños redactan y los docentes revisan prestando atención a la presentación, legibilidad de la letra y la ortografía. Ejemplo:

Nota de campo 1. 3er grado

Al iniciar la clase, la maestra pide a los niños que escriban una composición acerca de lo que saben de los eclipses. Los niños escriben individualmente durante 20 minutos. En el transcurso de este tiempo, la docente pasa por los puestos de los niños y observa lo que escriben señalándoles los errores ortográficos, tal

como el ejemplo: “Ester no, primero la r y después la e” (la niña había escrito esterlla en lugar de estrella).

Igualmente, brinda orientaciones para que los trabajos queden bien presentados y sin errores: “Eduardo: ojo con la sangría y la mayúscula”, “Fernando: subraya el título”, “Greily, no escribiste la fecha completa”

Transcurrido el tiempo de escritura, la docente solicita a los niños que lean su composición

- 6) A partir de tercer grado, los docentes proponen a los niños investigar un tema. Para ello, colocan un cuestionario de preguntas y los niños realizan la “investigación” transcribiendo las respuestas textuales de un libro.

A partir de esta realidad, reflexionamos acerca de los siguientes puntos:

- 1) En las aulas observadas no se promueve la escritura, pues los estudiantes tienen muy pocas oportunidades de escribir textos auténticos, de escribir lo que sienten, piensan y aprenden. Las producciones escritas que el docente propone no responden a una necesidad, no tienen un propósito definido de comunicación ni destinatarios reales, y sólo se realizan con el fin de practicar la escritura, mejorar la ortografía y la letra o aprender un contenido, tal como lo afirma Tonuci (1998:13) “El absurdo de la escuela tradicional es que se escribe para nada y para nadie. Todo el esfuerzo que la escuela tradicional pide al niño es el de aprender a escribir para demostrar que sabe escribir”

- 2) A pesar de que las concepciones actuales en el campo de la didáctica de la lengua plantean trabajar integradamente sus

distintas dimensiones: escuchar, hablar, leer y escribir (Jolibert y otros, 2004; Prado, 2004), en el aula se le dedica poco tiempo a la producción escrita, a los intercambios comunicativos que respondan a necesidades personales y sociales, y el docente coloca el énfasis en la escritura legible y la buena ortografía sacrificando la función comunicativa y social de la lengua escrita. De hecho, los contenidos gramaticales y ortográficos se desarrollan como temas aislados que se “enseñan” fuera de un contexto comunicativo, ignorándose que estos aspectos, en lugar de constituirse en un prerrequisito para aprender a escribir, se adquieren en la medida que los niños leen, escriben y reflexionan sobre el uso que hacen de la lengua escrita en contextos reales de lectura y escritura (Jolibert, 2001; Ortiz, 2004; Prado, 2004).

3) No se promueve la autorreflexión sobre el proceso de escritura en los niños, pues no se promueve la planificación del texto y la revisión del texto se encuentra, exclusivamente, en manos del docente.

4) En las aulas de clase no se fomenta el uso de la escritura como herramienta de aprendizaje y medio de producción de conocimientos, ya que la investigación de los estudiantes se limita a responder un cuestionario, cuyas respuestas se copian textualmente de la enciclopedia o de cualquier otro texto escolar y no se propician discusiones que motiven a los niños a seguir profundizando, ampliando y reflexionando sobre el tema.

Categoría 3: Representaciones de los docentes en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura

El análisis detallado de las situaciones de aprendizaje desarrolladas por los ocho docentes de las seis escuelas participantes

en el estudio reveladas a partir del análisis de sus planificaciones, de los registros de clases, los cuadernos de sus estudiantes y las notas de campo registradas durante conversaciones informales, nos permitieron deducir las representaciones de los docentes participantes en el estudio en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. A continuación, señalamos cada una de ellas:

- 1) **La lectura y la escritura son habilidades perceptivo-motoras.** Esta creencia se percibe en la gran cantidad de ejercicios de apresto que se encuentran en los cuadernos de los niños y en los cuadernos de planificación de las docentes de primer grado y en algunos comentarios de los docentes registrados en notas de campo. Ejemplo:

Nota de campo 2. Comentario de una docente de primer grado

“Ya yo no sé que hacer para que los niños escriban. En esos preescolares no les enseñan nada, ahora les tengo que colocar ejercicios de apresto para que los repasen, sino, nunca van a aprender a escribir”.

- 2) **Leer es descifrar para luego comprender.** Por lo tanto, para hacer uso de la lectura como fuente de placer y medio de información, es necesario –previamente- saber descifrar el código escrito. (Ver la planificación de un docente de primer grado y registros de clase 1, 2 y 4).
- 3) **Escribir es copiar.** Esta creencia se percibe al revisar los cuadernos de los niños y los cuadernos de planificación

de los ocho docentes: en primero y segundo grado no hay producciones escritas de los niños, sólo transcripciones de la pizarra o el libro. A partir de tercer grado, encontramos producciones escritas; pero continúan predominando las transcripciones del libro. Ejemplo:

Planificación de un docente. Primer grado

- “Escritura y lectura de las vocales

a – e – i – o – u

- Dictado de las vocales.

-Lectura de los sonidos con la letra “l” la – le – li – lo – lu.

-Leer y escribir de la pizarra.

- Buscar en el libro las palabras que empiecen con la l y copiar en su cuaderno”.

4) Para aprender a escribir, es necesario conocer – previamente- las letras y los aspectos gramaticales y ortográficos. Esto lo notamos en la gran cantidad de copias de letras, sílabas, palabras y oraciones en los cuadernos de los niños de primero y segundo grado y en los ejercicios gramaticales u ortográficos, fuera de un contexto comunicativo, presentes en los cuadernos de los niños de tercero a sexto grado (ver la planificación de un docente de primer grado, el registro de clase 6, la copia de un cuaderno de 4to grado y la nota de campo 3).

Nota de campo 3. Segundo grado

La docente invitó a los alumnos a redactar textos relacionados con la navidad. Antes de que los niños comenzaran, ella escribió

palabras y oraciones relacionadas con el tema para que los niños las copiaran. Al preguntarle por qué hace esto, ella respondió: “Ellos no saben escribir bien todavía, tengo que ayudarlos escribiendo yo correctamente para que lo hagan bien”

Categoría 4: La escuela como entorno alfabetizador para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura

Los espacios y acciones que promocionan la lectura y la escritura en la escuela constituyen un entorno alfabetizador que favorece el desarrollo de la lengua escrita y como tal, nos aportan elementos para describir las prácticas pedagógicas dominantes en este campo. Por esta razón, al visitar las escuelas participantes en el estudio, no sólo observamos lo que sucedía en las aulas de clase; también, registramos en notas de campo, si la escuela en su conjunto promocionaba la lectura y la escritura. A tal fin, prestamos atención a las actividades desarrolladas en las bibliotecas escolares y en la escuela, en general. A continuación, los resultados de este análisis:

Las ocho escuelas cuentan con materiales escritos variados proporcionados por el programa Biblioteca de Aula y el fondo bibliográfico de FUNDALECTURA; seis de ellas disponen de biblioteca escolar central y otra, de una sala de lectura dotada por Fundacite- Zulia con condiciones adecuadas para su funcionamiento.

Los seis bibliotecarios conocen la colección de materiales de lectura que posee la biblioteca escolar. En cinco escuelas, el personal bibliotecario se dedica a reforzar los contenidos académicos de las diversas áreas de manera aislada apoyándose en el uso de un libro único y se atiende, exclusivamente, a los usuarios que acuden a consultar. En la otra escuela, se desarrollan

112 *M. Ortiz, T. López, M. García, G. Molina, E. Pernía, I. Busto, D. Rosales, E. Araujo*
acciones de promoción de la lectura y la escritura, dentro y fuera de ella, dirigidas a niños, docentes y comunidad con actividades como: periódico escolar, lectura y escritura de cuentos y se propicia el contacto de los niños con diversos materiales de lectura durante el receso.

En cuatro escuelas, se observa en los pasillos y aulas producciones escritas que invitan a los niños a leer y escribir. Los textos que se encuentran son los siguientes: cartas, periódico escolar, noticias y comentarios sobre lo que sucede en la escuela y comunidad, producciones de los niños en el aula y otros espacios de la escuela (sin corregir), carteleras informativas con textos escritos tomados de los diarios, revistas y folletos, carteleras con producciones de los niños relativas a efemérides o proyectos.

En todas las escuelas se hace uso de la lengua escrita para cumplir con recaudos administrativos: circulares, convocatorias, autorizaciones y solicitudes de recursos económicos.

En cuatro escuelas se prestan libros a los niños y representantes para leer en el hogar. En las otras, los libros son facilitados sólo para leer en las aulas de clase. Todas las escuelas disponen de materiales bibliográficos actualizados dirigidos a los docentes, los cuales abordan temas pedagógicos que orientan la práctica educativa; sin embargo, estos son consultados, escasamente, por los maestros. En una de las escuelas se realizan acciones de alfabetización en la comunidad.

La realidad observada nos permite resaltar que la sola presencia de material bibliográfico variado y pertinente no es garantía de la promoción de la lectura en el aula y la escuela, pues a pesar de que la mayor parte de las escuelas participantes cuentan con materiales de lectura variados, pertinentes y dirigidos

a la población escolar que atienden, estos reposan en los estantes de las bibliotecas y no son aprovechados para incentivar la lectura libre y consulta guiada.

Esta situación, al igual que la escasa utilización de los materiales de lectura dirigidos a los maestros, nos sugiere la necesidad de promocionar la lectura y la escritura en los docentes, pues tal como lo plantea Pérez (2006): sólo una persona que vibra con la lectura y valora su importancia, puede despertar en otros el goce e interés por leer.

La realidad observada nos permite proponer los cambios que deben introducirse en la práctica pedagógica de las escuelas participantes para promocionar la lectura y la escritura y favorecer su aprendizaje.

Cambios Que Deben Introducirse En La Práctica Pedagógica

Para transformar las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en las escuelas participantes en el estudio, es necesario introducir cambios que favorezcan la formación de individuos que hagan uso de la lengua escrita como instrumento de comunicación, de aprendizaje y medio fundamental de liberación y transformación, entre ellos sugerimos los siguientes:

- ❖ La planificación por proyectos de aprendizaje.
- ❖ La lectura y la escritura de textos diversos en contextos funcionales y comunicativos
- ❖ La textualización de las aulas y la escuela.
- ❖ El desarrollo de la convivencia en el aula.
- ❖ La metacognición.

La planificación por proyectos de aprendizaje

El proyecto de aprendizaje es una estrategia de planificación que favorece la integración del currículo donde intervienen todos los miembros involucrados en el proceso educativo (alumnos, docentes, representantes); se realiza a partir de los intereses y necesidades de los niños con miras a desarrollar las dimensiones del ser, hacer, conocer y convivir.

Desarrollar esta práctica pedagógica permite al docente reflexionar y analizar lo que hace y para qué lo hace. Así mismo, facilita el trabajo en equipo y la promoción de la lectura y la escritura en situaciones reales. A continuación, se presenta un cuadro comparativo que diferencia la planificación por proyecto de aprendizaje de otras formas de planificación.

LA PLANIFICACIÓN POR PROYECTO DE APRENDIZAJE	LA PLANIFICACIÓN QUE NO ES UN PROYECTO DE APRENDIZAJE
Atiende las necesidades e intereses de los niños.	Responde, exclusivamente, a los objetivos y contenidos del programa o la enciclopedia escolar.
Aborda el aprendizaje de manera integral	Aborda las asignaturas separadamente
Estimula el trabajo cooperativo de los estudiantes.	Estimula el trabajo individual de los estudiantes
Fomenta situaciones significativas de aprendizaje que parten de la realidad y experiencia de los estudiantes	No se contextualizan los aprendizajes con el saber previo de los niños ni su realidad

Propicia el contacto con diversidad de textos.	Promueve el uso de un texto único de consulta, generalmente, una enciclopedia escolar
Promueve la investigación y la construcción del conocimiento por medio de la consulta de diferentes fuentes: bibliográficas y no bibliográficas	Se copian contenidos del texto para responder cuestionarios y memorizarlos
Favorece la reflexión, discusión y toma de decisiones entre los niños y el docente.	El docente toma solo todas las decisiones.
Valora las experiencias y conocimientos previos del niño.	Se considera que el niño no sabe nada y que todo hay que explicárselo previamente.
Establece vínculos con la comunidad.	No toma en cuenta la comunidad.
Revisa y retroalimenta la planificación	Se usa la misma planificación para poblaciones diferentes
Se realiza una evaluación continua e integral de las competencias o potencialidades desarrolladas por los estudiantes, se fomenta la autoevaluación y coevaluación y el docente evalúa permanentemente su propia práctica	Se evalúa por medio de pruebas de lapso donde se califica el conocimiento adquirido por el estudiante. La evaluación es realizada, exclusivamente, por el docente y éste no se evalúa

Lectura y escritura de textos diversos en contextos funcionales y comunicativos:

La lectura y la escritura en el aula deben ser abordadas con propósitos reales de comunicación que nos permitan, entre otras cosas:

- Explicar e informar.
- Recrear y jugar con la lengua
- Expresar ideas, pensamiento, sentimientos...
- Persuadir a la audiencia

Al planificar y desarrollar las clases, el docente debe tomar en cuenta estos propósitos propiciando actividades de lectura y escritura vinculadas a las experiencias y necesidades de los niños, lo cual favorecerá el deseo y gusto por leer y escribir. El objetivo debe ser, siempre, formar lectores y productores de textos y para ello, el docente debe privilegiar situaciones reales de comunicación que permitan el aprendizaje simultáneo del sistema de escritura (el conocimiento de sus elementos y las reglas que rigen las relaciones entre ellos) y el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas que nos permitan dialogar, narrar, describir, explicar, argumentar (Casalmiglia y Tusón, 1999).

Es recomendable en el marco de los proyectos de aprendizaje, abordar la lectura y la escritura de textos diversos con verdaderos destinatarios, ya que esto permite a los niños y docentes privilegiar la comprensión de la lectura y la escritura por encima del descifrado y escritura de oraciones sueltas o párrafos aislados. A tal fin, se hace necesario que los niños tengan a su disposición variedad de materiales escritos, que los docentes les lean en voz alta diferentes tipos de textos, para que al tiempo que los utilizan

funcionalmente, se familiaricen con su estructura, y que se creen espacios para la lectura y la escritura de textos de diversos géneros discursivos en contextos funcionales y comunicativos (Kaufman y Rodríguez, 1993): textos de información científica y periodísticos donde se busca, se amplía y se plasma la información acerca de interrogantes planteadas (láminas, folletos, biografías, informe de experimentos, notas de enciclopedia, relatos históricos, noticias, entrevistas, reportajes), textos literarios y humorísticos para disfrutar de su lectura, recrearse y expresarse (cuentos, adivinanzas, poesías, obras de teatro, textos del folclor popular, tiras cómicas), textos instruccionales o prescriptivos para guiarse o guiar a otros en el desarrollo de una actividad (recetas de cocina, instrucciones de juegos, experimentos o labores), textos epistolares donde nos comunican o comunicamos un mensaje (cartas, solicitudes) y textos publicitarios donde se promocionan eventos, lugares y anuncian lo que se vende (avisos, afiches). En la época actual es conveniente también, favorecer la exploración y el descubrimiento guiado de la computadora como recurso tecnológico, por ejemplo, utilizando hipertextos que posibilitan la interacción texto-imagen-sonido.

La textualización de las aulas y la escuela

La textualización consiste en la presencia de textos en los espacios del aula y la escuela, en general, con el propósito de crear un entorno alfabetizador que incentive el gusto y valoración por la lengua escrita, donde el que publica se reconoce como escritor y el que lee, hace uso libre de la lectura, como fuente de recreación e información (Jolibert, 1998, 2001). Los materiales de lectura que se coloquen al alcance de toda la comunidad educativa deben ser variados y producidos, mayoritariamente, por los niños y docentes de todos los grados; pero debe también, colocarse un porcentaje de materiales adquiridos como afiches, carteles, volantes... La

textualización de los espacios se organiza con los niños y docentes, quienes se pueden organizar en comisiones o clubes que se roten dicha responsabilidad. A continuación, señalamos algunos de los materiales que pueden ser utilizados:

- Materiales que sirven para la organización del aula: cartel de asistencia, cartel de responsabilidades, cartel de cumpleaños, avisos que anuncian actividades, información sobre el desarrollo de los proyectos, cartel con las normas de convivencia establecidas por el grupo.
- Materiales que nos sirven para ubicación del tiempo (calendario, reloj, historia del día).
- Informaciones generales: periódico mural, correspondencia, circulares, convocatorias, afiches, etc.
- Publicación de producciones de los alumnos y docentes: de expresión libre o resultado de los proyectos o actividades realizadas

El desarrollo de la convivencia en el aula.

El desarrollo de las competencias comunicativas en el aula: hablar, escuchar, leer y escribir, requiere la creación de un ambiente de aprendizaje donde los niños vivan experiencias de comunicación auténtica, que fomenten el desarrollo de actitudes fundamentales en la formación ciudadana como el diálogo, la escucha, la cooperación y solidaridad. Para ello, es necesario:

- Fomentar el trabajo en equipo; por ejemplo: para intercambiar ideas acerca de los conocimientos previos que tienen acerca del tema, consultar diferentes fuentes de información, escribir lo que aprendieron...

- Reorganizar el mobiliario en círculos, semicírculos o parejas.
- Fomentar el respeto a la diversidad: aceptando el lenguaje utilizado por los niños, su familia y el medio donde se desenvuelven, propiciando la reflexión colectiva cuando se presenten situaciones de intolerancia y discriminación entre ellos y respetando los diferentes ritmos de aprendizaje...
- Transmitir a todos los niños seguridad, confianza, valorando sus participaciones, sus sentimientos, ideas y saberes.

La metacognición

La metacognición es un proceso cognitivo que nos permite tomar consciencia de nuestras estrategias de pensamiento posibilitando el descubrimiento de nuestras potencialidades, limitaciones y aprendizajes (Mateos, 2001. Sánchez, 2005). Para desarrollar la metacognición, es necesario propiciar la reflexión sobre los procedimientos mentales que ponemos en marcha durante el desarrollo de nuestras acciones; por esta razón, los procesos de autoevaluación y coevaluación son fundamentales en este proceso. A continuación, presentamos ejemplos de preguntas que propician la metacognición:

Ejemplo 1 (cuarto grado):

¿Qué aprendiste con este proyecto?

¿Cómo lo aprendiste?

¿Para qué te sirve lo aprendido?

Ejemplo 2 (sexto grado):

Queremos publicar el contenido del texto que acabas de leer en una enciclopedia que regalaremos a los alumnos de 3er

grado. Como el texto que presentamos aquí es muy largo, elabora un resumen escribiendo la información general y eliminando los datos menos importantes. Si es necesario, continúa en la hoja de atrás. Al finalizar, escribe un título que se adapte al resumen que escribiste.

¿Cómo lograste hacer el resumen? Dime los pasos que seguiste

Conclusiones

El análisis realizado muestra que la sola presencia de materiales de lectura diversos, atractivos y novedosos no garantiza la formación de lectores y productores de textos autónomos, pues debe existir, necesariamente, la presencia de una persona que acompañe el acercamiento y el disfrute de la lectura. De allí, la gran importancia que tienen los docentes y los bibliotecarios como mediadores entre los alumnos y la cultura escrita.

Sin embargo, en la mayoría de las escuelas participantes en el estudio, se deja de lado la importancia del encuentro cercano y permanente de los niños con textos auténticos, portadores de múltiples puntos de vista, considerándose al alumno como un lector pasivo, simple decodificador que aborda la lectura y la escritura como actos mecánicos.

El docente desaprovecha la oportunidad de descubrir al estudiante como un ser activo, capaz de intercambiar con la palabra escrita, de interactuar con el texto para recrearlo y reconstruirlo con su experiencia, por privilegiar la lectura en voz alta de un texto único, sacrificando el disfrute y el acceso al conocimiento por el simple descifrado de los signos escritos. Igualmente, algunos bibliotecarios se limitan a preservar las colecciones de libros y

fomentar el préstamo interno, sin considerar las necesidades reales de la comunidad y obviando las importantes funciones de la biblioteca escolar: promover la autoformación permanente, promocionar la cultura, constituirse en un lugar de encuentro de la comunidad para la comunicación y el intercambio de experiencias y posibilitar el disfrute y uso del tiempo libre por medio de la lectura.

Para transformar esta situación y lograr que los alumnos se formen como lectores autónomos y personas que escriban, es importante que el maestro acompañe al estudiante en su proceso de construcción de la lengua escrita: que propicie que escriban con un fin social, que construyan y reconstruyan sus producciones y las autocorrijan o las revisen en pequeños grupos o en colectivo y que compartan, libremente, sus experiencias de lectura con sus pares y el docente.

A tal fin, la escuela, como institución promotora de la lectura y la escritura, requiere crear espacios de formación permanente que atiendan a las necesidades e intereses de los docentes, con planificaciones flexibles que privilegien el uso de la lengua escrita con fines auténticos y la presencia de materiales bibliográficos variados. Estos espacios de formación deben fomentar la continua reflexión sobre la práctica a fin de transformar las representaciones que obstaculizan el acceso de los niños a la cultura escrita, situación que demanda un acompañamiento del docente en el aula por parte de los equipos directivos y de apoyo (psicopedagogos, psicólogos, orientadores, bibliotecarios, etc).

Al respecto, en todas las escuelas participantes en el estudio, hemos encontrado docentes interesados en reflexionar acerca de su práctica, sistematizar sus experiencias, introducir cambios favorables en ella y socializar con sus pares en eventos

de formación, situación que se aprovechará para propiciar las transformaciones necesarias⁹.

Por otra parte, los resultados del estudio nos permiten afirmar que la práctica pedagógica de los docentes -en este campo- está profundamente influida por sus representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Considerando nuestra experiencia previa como estudiantes y docentes universitarios y tomando en consideración que las representaciones docentes son resultado de sus experiencias previas como estudiantes y como docentes (González y Morales, 2006) y de las exigencias que reciben de parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general en relación con la enseñanza y el aprendizaje de su área, estamos convencidas de que no se logrará un cambio profundo en las representaciones de los maestros y en su práctica pedagógica cotidiana para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura, sin una revisión profunda de la metodología utilizada en los procesos de formación inicial de los docentes en las instituciones universitarias y de actualización de los maestros en servicio.

Al respecto, los resultados de este estudio pueden aportar elementos para la reflexión sobre la práctica, a fin de incidir en las teorías implícitas en ellas y propiciar la innovación educativa en el campo de la didáctica de la lengua.

Referencias

Banchs, M. A (2005). "Representaciones sociales en proceso: su análisis a través de grupos focales". En Paredes Moreira, A. S. y otros (orgs.) *Perspectivas teóricas metodológicas em representacoes sociais*. Brasil: Editora universitaria UFPB.

⁹ En una segunda fase del estudio, sistematizaremos la experiencia de formación docente desarrollada con las escuelas que continuaron, voluntariamente, en la investigación.

-
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2003). Enseñar a escribir en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, (330), 51-55.
- Cassany, D (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura?. *Lectura y Vida* (25, 1), 6-15.
- Domínguez, S. (2006). Las representaciones sociales en los procesos de comunicación de la ciencia. Ponencia presentada en el *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación*. México, 19 al 23 de junio de 2006.
- Flower, L.y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, 75-110. Argentina: IRA
- González, C. y Morales, O. (2006). Concepciones de estudiantes y docentes de idiomas modernos sobre el diseño curricular de la opción organizaciones internacionales: estudio de caso. *Educere* (10, 3), 139-148.
- Goodman, K. (1996). La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En: *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Glaser and Straus. (1.970). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. U.S.A: Aldine. Publishing Company.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Psicología Social. Vol. II*. S. Moscovici (editor). Buenos Aires: Paidós.

Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Dolmen Estudios

Jolibert, J. (2001). "Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada". *Claves para la innovación educativa 10: Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, 79-95. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique

Ortiz, M. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Fundamentos y orientaciones didácticas". *Colección Procesos Educativos N° 23*. Caracas: Fe y Alegría.

Pérez, A. (2006). Por una educación lectora y escritora. En *Pérez, A y otros. Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica*, 9-25. Venezuela: Fe y Alegría.

Petit, M. (2001). *Lectura: espacios íntimos y espacios públicos*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. España: La Muralla
- Ramos, M.G. (2001). *Educación en valores. Teoría y práctica*. 3era. Edición. Venezuela: Ediciones Paulinas.
- Rosenblatt, L. (1996) La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en Contexto* 1, 15-71. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Sánchez, M (2005). *Glosario de términos educativos*. Venezuela: Candidus.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. España: Visor.
- Tonucci, F. (1998). *Por una escuela alternativa. Seminario sobre el movimiento de cooperación educativa de Italia*. Barcelona: G.R.E.C
- Vogliotti, A.y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes . *Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Septiembre de 2003. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

LO LÚDICO DEL DISCURSO EN *RAJATABLA*

Ana María Romero P.¹
(Universidad del Zulia)
romeroanamary@yahoo.es

Resumen

Este trabajo describe la estructura discursiva de 6 cuentos, presentes en *Rajatabla* (1970), de L. Britto García. Se siguen postulados teóricos de Van Dijk, Ramírez, Jauss, Iser. El análisis muestra una ausencia de relato ficcional y en su defecto, presencia del cuento metaficcional. Formalmente, se presentan dos tipos textuales: los aparentemente narrativos y los segmentados discursivamente. Las conclusiones son: detrás de un relato ilusoriamente ficcional, se encuentra un ensayo demandando una participación activa tanto en la decodificación lingüística, como semántica para reconocer ideas y propósitos persuasivos. Igualmente, una propuesta poético-ideológica: la obra literaria como compromiso estético y con la historicidad.

Palabras clave: Cuento, análisis discursivo, metaficción, recepcionalidad.

Recepción: 16-01-2006 Evaluación: 26-11-2008 Recepción de la versión definitiva: 09-12-2009

THE LUDICROUS DISCOURSE IN *RAJATABLA*

Abstract

This work describes the discursive structure of six stories in *Rajatabla* (1977) of L. Britto García. The theoretical postulates of Van Dijk, Ramírez, Jauss, Iser are followed. The analysis reveals the absence of the fictional story and, instead, the presence of

1 Programa de Ciencia y Tecnología, Proyecto de Ingeniería en Gas, Universidad Experimental Nacional Rafael María Baralt, UNERMB, Puertos de Altigracia, 2008.

the metafictional story. Formally, two textual types are present: those apparently narrative and those discursively segmented. The conclusions are: behind an illusory fictional story there is an essay demanding an active participation in both the linguistic and the semantic decoding for the recognition of persuasive ideas and purposes. In the same way, there is a poetic-ideological proposal: the literary work as aesthetic compromise with historicity.

Key words: Story, discourse analysis, metafiction, receptionality.

LE DISCOURS LUDIQUE DANS RAJATABLA

Résumé

Ce travail décrit la structure discursive de six récits présentés dans *Rajatabla* (1970) de L. Britto García. On suit les postulats théoriques de Van Dijk, Ramírez, Jauss, Iser. L'analyse montre une absence de récit fictionnel et, à défaut, la présence du récit métafictionnel. Formellement, on présente deux types textuels : les apparemment narratifs et les discursivement segmentés. Les conclusions sont : derrière un récit illusoirement fictionnel, on trouve un essai exigeant une participation active tant dans la décodification linguistique que sémantique pour reconnaître des idées et des buts persuasifs. De la même façon, une proposition poétique – idéologique : l'ouvrage littéraire comme engagement esthétique et un engagement avec l'historicité.

Mots clés: Récit, analyse discursive, metafiction, réceptionnalité.

L'ASPETTO LUDICO DEL DISCORSO DI RAJATABLA

Riassunto

Quest'articolo descrive la struttura discorsiva di sei racconti, presenti nell'opera *Rajatabla* (1970) di Luis Britto García. Si seguono i postulati teorici di Van Dijk, Ramírez, Jauss, Iser. L'analisi mostra

un'assenza della narrazione finzionale e la presenza del racconto metafinzionale. Nella forma appaiono due tipi testuali: quelli apparentemente narrativi e quelli segmentati discorsivamente. Le conclusioni sono: dietro ad un racconto finzionale finto si trova un saggio che vuole avere una partecipazione attiva tanto nella decodificazione linguistica quanto nella semantica per riconoscere le idee e gli scopi persuasivi. Allo stesso modo, c'è una proposta poetica e ideologica: considerare l'opera letteraria come il compromesso estetico e il compromesso con la storicità.

Parole chiave: Racconto, Analisi discorsiva, Metafinzione. Ricettività.

O ELEMENTO LÚDICO DO DISCURSO EM RAJATABLA

Resumo

Este trabalho descreve a estrutura discursiva de 6 contos, presentes em *Rajatabla* (1970), de L. Britto García. Seguem-se postulados teóricos de Van Dijk, Ramírez, Jauss e Iser. A análise demonstra uma ausência de relato ficcional e, em contrapartida, a presença do conto metaficcional. Formalmente, apresentam-se dois tipos textuais: os aparentemente narrativos e os segmentados discorsivamente. As conclusões são: detrás de um relato ilusoriamente ficcional encontra-se um ensaio buscando uma participação activa na descodificação tanto linguística como semântica para reconhecer ideias e propósitos persuasivos. Igualmente, uma proposta poético-ideológica: a obra literária como compromisso estético com a historicidade.

Palavras-chave: conto, análise discursiva, metaficção, recepcionalidade

LO LÚDICO DEL DISCURSO EN RAJATABLA

Ana María Romero P.

El minicuento nace del amorío entre
narrador activo y lector interactivo.
Cada palabra es una historia completa.

L. Britto García

Introducción

En la actualidad, la crítica literaria en nuestro país oscila entre dos tipos básicos según juicio de Barrera Linares (1987): la crítica ejercida por académicos y especialistas que realizan análisis centrados en algún modelo metodológico como la Sociología de la Literatura, la Psicocrítica, la Semiótica, la Lingüística y otras. El segundo tipo es la crítica de carácter divulgativo propuesta a través de periódicos y revistas y teñida de juicios de valor que le asignan al discurso literario unas virtudes infinitas o unos defectos insuperables. El primer tipo sería exhaustivo pero no totalizador del fenómeno literario. El segundo tipo carecería de profundidad conceptual y se excedería en juicios impresionistas que cargan de subjetividad y condicionan el venidero acto de lectura por parte del receptor.

Estas orientaciones de la crítica literaria formal venezolana deben dar paso a análisis más desprejuiciados e interdisciplinarios por parte de la academia y más exhaustivos que la mera reseña laudatoria o destructiva en materiales hemerográficos. De ahí que se plantee un abordaje al texto literario en el cual se cubran esos vacíos presentes en la investigación de la narrativa corta venezolana.

Hoy en día, se ha superado el concepto de texto literario per se y de un análisis en sí mismo. El abordaje científico a un texto

literario particular debe incluir el conocimiento y desmontaje de la situación histórica en la que se genera la praxis de escritura, el hombre social que la produce y la obra en sí.

1.- **Discusión Teórica**

Para el presente trabajo, se seleccionó al cuentista y narrador Luís Britto García. El libro analizado es **Rajatabla** y el contexto a estudiar es doble: el momento histórico de presentación del libro -1970- y la recepción negativa que obtuvo ante la comunidad de lectores venezolanos. El segundo momento histórico es el proceso de recepción, luego de treinta y cinco años de aparecida la obra; para estudiar la aceptación frente a esta nueva comunidad lectora.

Antes de entrar en la revisión teórica, por la naturaleza de este trabajo, se incluirá la biografía del autor seleccionado, como un elemento extraliterario que se integra a un análisis crítico menos immanentista y más próximo a la interdisciplinareidad propuesta de Lingüística y Estética de la Recepción.

1.1.- Antecedentes Histórico-Biográficos de Luís Britto García y su obra literaria.

Luís Britto García (1940) caraqueño, abogado por la Universidad Central de Venezuela en 1962. Los antecedentes de su obra literaria comenzaron en los periódicos murales de la Facultad de Derecho, donde combinaba textos humorísticos con dibujos propios. El primer libro de cuentos **Los fugitivos y otros relatos** fue publicado en 1964. En 1970 publicó su primera novela **Vela de armas** y el libro de relatos **Rajatabla** (por ediciones Bárbara). Fue reseñado, entre otros por Alicia Segal, Fernando Sabater, Roberto Lovera de Sola, Luís Alberto Crespo y José Balza en el diario **El Nacional**. Ganó el premio Casa de las Américas para cuento y es editado en Cuba. Son varias las ediciones, todas agotadas, que

se han hecho en ese país. En 1971, la obra se publicó en México por la editorial Siglo XXI y se dio a conocer en toda Latinoamérica. La editorial Alfadil, España, también la editó en 1987 y se hizo una reimpresión en 1995. En Venezuela, la obra fue calificada, inicialmente, de novela fragmentaria pues no había referencias para emparentarla en el momento de aparición. El premio obtenido dentro del género cuento no fue suficiente para que fuera aceptado como tal. La estructura textual y la temática tan vasta impedían su clasificación como **cuentos**.

Los juicios sobre la obra fueron dispares en cuanto a su calidad literaria. Escritores y críticos la reseñaron en prensa y cuando resultó ganador de la mención cuento en dicho concurso, el análisis crítico que se había hecho a través de la prensa se amplió hacia las revistas literarias. En ellas, los comentarios fueron heterogéneos en su valoración, pues el texto mostraba una característica muy particular: la experimentación con el lenguaje hasta límites insospechados y el más amplio abanico temático que hacía imposible encasillarlos en un solo género.

Los rasgos narrativos de Britto García expuestos en este libro se siguieron mostrando en las siguientes obras.² Se define a sí mismo como tímido y ajeno a grupos literarios. Ha desarrollado todo su trabajo estético al margen de tendencias impuestas por grupos y descreído de la eficacia de los mecenazgos institucionales. Es un estudioso infatigable de los procesos evolutivos de la Ciencia y las Humanidades. Al margen de la actividad literaria, Luís Britto ha publicado textos teóricos sobre la dependencia tecnológica,

2 La restante obra de Britto García es hasta el presente: *Venezuela tuya* (1971), *Lope de Aguirre* (1976), *La misa del esclavo* (1983), *Muñequita linda (la múcura está en el suelo)* (1985), *Abrapalabra* (1980); premio *Casa de las Américas* en renglón novela. *Me río del mundo* (1981), *La orgía imaginaria* (1984), *Pirata* (1998) *Golpe de gracia* (2001). *Venezuela: Investigación de unos medios por encima de toda sospecha* (2004); ganó nuevamente el primer premio mención ensayo, del mencionado centro cultural cubano.

el populismo político venezolano, los problemas de la hacienda pública, textos humorísticos; éstos últimos tanto en libros como en revistas (la revista **El Sádico Ilustrado** es uno de los ejemplos más logrados). También ha escrito ensayos en revistas de Arte y Literatura. Tiene varios guiones cinematográficos escritos, de los cuales sólo dos han sido llevados al cine: “Muerte en el Paraíso” (1979) y “Carpión milagrero” (1985).

Esta muestra de actividad intelectual, variada en los géneros que aborda, y en paralelo con la actividad específicamente literaria podría conducir a la idea de la dispersión conceptual por parte del autor. Afortunadamente, la vasta y densa formación enciclopédica de este profesor universitario niega las posibles contradicciones y permite, a cualquier interesado en su obra, vincular la propuesta estética que como intelectual Britto García tiene, con las restantes posturas ideológicas que desde la década de los sesenta expone a través de sus clases e investigaciones teóricas.

1.2.- Análisis del Discurso.

El primer enfoque teórico a considerar es la Lingüística del Discurso. T. Van Dijk (*La ciencia del texto*, 1983) ha propuesto un modelo de análisis discursivo aplicable a variados tipos textuales. En los relatos se identificará la superestructura que les da forma. Para el presente estudio, esta superestructura es de tipo narrativo. Se define como superestructura narrativa, pues parte de la característica semántica de un hablante que explica unas acciones de carácter relevante. En cuatro de los relatos se encuentra este tipo de superestructura a excepción de ‘Subraye las palabras adecuadas’ y ‘Relación’. En estos dos últimos, la materia discursiva está ordenada en forma de enumeración de elementos. En ‘Relación’ son frases acumulativas, y en ‘Subraye las palabras

adecuadas' son categorías gramaticales. Son los textos más experimentales y sobre ellos se volverá luego.

La identificación de las superestructuras narrativas acerca al lector a un relato con la organización clásica aristotélica. Pero, el estudio detenido de la materia lingüística lleva a pensar que no es una narración sino, un texto de diferente naturaleza. La investigadora I. Sánchez (1993) siguiendo las tesis de H. Weinrich (1974) acerca de las tipologías textuales propone cinco tipos de órdenes discursivos para la clasificación de los textos: narrativos, descriptivos, argumentativos, instruccionales y expositivos. El primer orden se define por la sucesión de hechos en el tiempo y predominio de tiempos verbales en pasado y pasado perfecto. El orden descriptivo es la caracterización de espacios, objetos o personas por un espectador exterior. Su marca discursiva es la yuxtaposición de elementos y frases como 'al lado', 'al fondo', 'a la izquierda'. El orden argumentativo presenta marcas verbales de tipo axiológico. Las más comunes expresan valoración: 'muy importante', 'es indudable'. El uso de estos términos apunta hacia un oyente/lector para que fije una determinada posición ante un hecho o idea. Las características de los dos restantes órdenes son: para el orden instruccional se señalan acciones para que el receptor las ejecute. Sus marcas son el modo imperativo y tiempo futuro. El orden expositivo muestra naturaleza no-mimética, privilegio de la función informativa y empleo de verbos del mundo comentado: tiempo presente. Los dos últimos no son pertinentes para esta revisión crítica.

Los textos de superestructura narrativa precisa nos acercan al otro concepto del análisis del discurso: las macroestructuras. Estas, las define Van Dijk como, "...la reconstrucción teórica de nociones como 'tema' o 'asunto' del discurso" (1993:43).

La aplicación de estas categorías de análisis permite delimitar la estructura profunda y la de superficie. Con éstas se pueden establecer las posibles significaciones de los textos; pues se determina el tema del relato más allá de la estructura narrativa con que se presenta.

1.3.- Estética de la recepción.

Desde la perspectiva de la Estética de la Recepción, H.R. Jauss (1977) desarrolló un corpus conceptual centrado en el lector como eje de la interacción literaria. Uno de los conceptos propuestos es el de “horizonte de expectativas”. Este autor lo define como, “...un sistema de referencias que incluye percepciones del género literario, de las formas y temas de obras anteriores conocidas y del conocimiento de la oposición entre lenguaje poético y práctico” (p. 130). Este **horizonte de expectativas** es compartido por una comunidad social e histórica y es revisado por cada generación de lectores activos. Cuando una comunidad de lectores recibe un texto cuya estructura formal y temática no se corresponde con el horizonte de expectativas que se tiene, se genera una separación entre el texto y lo que esos receptores aspiran encontrar en él. Jauss definió esta separación como “distancia estética”. Si no hay correspondencia entre el texto y el “horizonte de expectativas” de una mayoría lectora, las posibilidades de aceptación definitiva del texto como Literatura se alejan.

W. Iser (1987), teórico de la recepción, menos historicista, descontextualiza el acto lector y plantea que la obra es una estructura potencial que debe ser concretada por el lector (como individuo) según sus normas, valores, y experiencia extraliteraria. Igualmente desarrolla dos conceptos fundamentales como son “el lector y el autor implícito”. Otras corrientes hablan del autor y el lector ideal. El autor implícito es inexistente en la realidad, pero

identificable como categoría abstracta. Sería la imagen ideal del autor que se construyen los lectores, a partir del texto.

Su equivalente es el lector implícito. Éste, es el que comprende a cabalidad toda la complejidad del mensaje literario. El lector modelo capaz de decodificar todas las ideas subyacentes del texto por estar en el mismo nivel ideológico o conceptual que el autor.

La investigadora venezolana Verónica Jaffé estudió al autor y su obra en el ensayo *El relato imposible* (1991). Jaffé analizó el contexto de producción literaria venezolana durante la década de los setenta. Lo hizo, igualmente, siguiendo los parámetros de los teóricos, H.R. Jauss y Wolfgang Iser, entre muchos otros. Jaffé estableció en su investigación los rasgos del horizonte de expectativas manejados por aquella comunidad de lectores con respecto a su conceptualización de cuento. Estos eran: concentración y economía de los recursos, referencialidad hacia el contexto histórico, intencionalidad del texto y un elemento decisivo según la autora, "... la presencia del acontecimiento, de un suceso ficcional, por pequeño que sea, como elemento esencial del género" (Jaffé, 1991:63). Otro elemento que se consideraba relevante era la identificación dentro del texto de un compromiso ideológico con el momento histórico. Esta investigación es la única realizada hasta ahora en el abordaje recepcional a la cuentística venezolana, y los resultados fueron negativos para los autores estudiados pues, los receptores negaron la literariedad a la mayoría de los cuentos producidos en dicha década.

Jaffé también citó al teórico checo J. Mukarovsky, anterior a esta corriente estética y más ligado al formalismo ruso, pero cercano a las propuestas de la recepcionalidad literaria. De él se estudian sus premisas acerca de la aceptación o rechazo de

una obra estética por parte de un contexto social determinado y los cambios de significados que se producen alrededor de la obra, al paso del tiempo. Mukarovsky habló de “artefacto estético” para cualquier texto que no haya sido interpretado en toda su amplitud por el receptor. Éste, al darle al texto la significación más amplia, lo transforma en un “objeto estético”, o sea la percepción más significativa que la obra posee. La comunidad de lectores al no reconocer de inmediato en **Rajatabla** algunos de los rasgos del horizonte de expectativas del momento, lo recibió como “artefacto estético”, y relativizó la posibilidad inmediata de convertirlo en “objeto estético”, pues dudaba incluso de su naturaleza cuentística.

2.- La Investigación

2.1.- Objetivos

Los objetivos planteados en el presente trabajo serían: 1) Analizar la superestructura y la macroestructura semántica para determinar la característica discursiva de una muestra de relatos de **Rajatabla** 2) Aplicar los conceptos de la estética de la Recepción según Jauss en dos momentos históricos (la aparición del libro -1970- y en la actualidad -2005-) para determinar la admisión o el rechazo como texto literario por parte de la comunidad de lectores venezolanos del libro de cuentos **Rajatabla**.

2.2.-Muestra

El género seleccionado para la aplicación del modelo interdisciplinario de análisis crítico es la narración breve. El cuento literario venezolano es seleccionado por sus rasgos de brevedad discursiva e intensidad dramática y por las múltiples expresiones temáticas y lingüísticas que muestra a los lectores comunes y críticos especialistas.

Los cuentos de **Rajatabla** son 73. Se dividen temáticamente en tres apartados: lo político-social, la ciencia ficción y el arte y su discurso auto referencial. Estos temas a su vez pueden agruparse en dos bloques: los de estructura formal canónica y los que se presentan con superficies fragmentarias y muestran directamente el juego lingüístico e invitar al lector a precisar su estructura.

De la temática sobre el arte, conformado por los textos relativos a la estética -en el sentido más amplio- y el artista, se estudiarán seis relatos, y se revisarán las estructuras formales. Estos relatos forman parte de la sección 'Ilusiones ópticas' y son: Etra, Relación, Artista errante, Subraye las palabras adecuadas, Nuestra asociación y Primer manifiesto del arte realista. Los anteriores han sido tomados de **Rajatabla**, la edición de Alfadil Ediciones, Caracas, 1987. Para una comprensión más amplia del presente estudio y del análisis realizado, se anexan los cuentos estudiados, al final del trabajo.

2.3.-Metodología:

El presente artículo aborda un enfoque metodológico que aplica conjuntamente los postulados de una corriente estética llamada Teoría de la Recepción y una de las últimas tendencias en los estudios lingüísticos, la Lingüística textual. El procedimiento a seguir para el análisis textual es el siguiente: se identifica el tema general de los relatos o macroestructura semántica. Luego se hace la caracterización de la estructura discursiva de los mismos; vale decir, se describe su superestructura. Seguidamente, se identifica la materia discursiva que sirve de sustrato al discurso literario. Posteriormente, se analizará la recepcionalidad literaria ante los lectores venezolanos.

3.- Análisis de la Muestra.

Se analiza a continuación la muestra de relatos con estructuras superficiales tradicionales.

‘Etra’ tiene como macroestructura la devolución de las diferentes formas artísticas a su estado primigenio como la más novedosa expresión del arte. Está narrado en primera persona del plural, presenta como superestructura una oscilación entre verbos del presente impersonal y el infinitivo, “...una arte inesperado aparece en el panorama y como suele suceder convierte en carente de sentido todo lo demás.” (p.120). Aparece una sola vez la primera persona del plural, para luego retomar los tiempos verbales nombrados que caracterizan una acción estática y en donde el ‘yo’ narrativo está diluido para construir un discurso impersonal. Esta ilusoria despersonalización, encubre al yo emisor en la presentación de la reflexión estética. El título del relato es la inversión de la palabra Arte. Pinturas, tintes, hierro, el barro son mostrados en los museos como las nuevas obras de arte cerrando el círculo inicial de composición y descomposición de los elementos. Un ejemplo, “... pudo verse en el Whitney Museum... veinte tubos de blanco de plata y negro marfil que antes estuvieron desordenadamente esparcidos sobre un lienzo llamado Guernica;...” (p. 121). Esta muestra de reversión de los objetos artísticos a su materia originaria se ofrece como una tesis, propia del orden discursivo de la argumentación.

En ‘Artista errante’ se identifica al arte como hechura del hombre sin utilidad práctica y con carácter cíclico. Dicho cuento muestra como superestructura un monólogo, introducido por un narrador observador. La voz narradora expresa los sucesivos pasos de la civilización occidental en el área del arte y sus diferentes expresiones. El tiempo verbal es el pasado simple y el copretérito; sin embargo, no hay accionar del personaje. El monólogo narrativo

no muestra una sucesión de hechos; en su defecto, sintetiza la producción del arte y su recreación constante bajo otros nombres y épocas. Todo esto configura el real sustrato discursivo de este relato: el orden argumentativo. Aquí la evolución del arte en correspondencia con el área de la Ciencia, hace del acervo humano un todo integrado que se repite constantemente. Un ejemplo del texto, “Así como **todas** (sic) las partículas del universo son **una sola** (sic) partícula que vuelve adelante y atrás como una lanzadera en el telar del tiempo, todas las manos de los artistas han sido una sola mano forjadora de absurdos”. (p.115)

Se ejemplificará ahora con los textos con superficies fragmentadas y su insospechada naturaleza discursiva. En el caso de ‘Subraye las palabras adecuadas’, a pesar de su aparente desorden superficial, se revela un discurso narrativo. A partir de una tríada de adverbios y sustantivos, sin signos de puntuación que organicen la enumeración, emerge una historia con tantas variaciones como el lector esté dispuesto a encontrar. Una muestra: “Una mañana tarde noche el niño joven anciano que estaba...” (p.151). La historia culmina con una oración simple que evidencia la auténtica perspectiva narrativa: la tercera persona, “...flor ruta aliento raya, y así **se volvió** tierra” (p.151) [Resaltado personal]. Este discurso, con un orden superficial aparentemente desorganizado, propone al lector una estrategia de combinatoria de los elementos gramaticales en la búsqueda de sentido. Si la superestructura elude una posible narración, el análisis de la materia discursiva la revela. Desde el mismo título – el verbo “subraye” en segunda persona del singular – se filtra una apelación al lector/receptor para que ordene y dé sentido a la historia que está parcelada. Una muestra del texto, “...la ampolla ganzúa la reja y con ellas atacó erigió consagró bautizó pulverizó unificó roció aplastó creó dispersó cimbró lustró

repartió lijó el reloj el banco el submarino...para luego antes ahora después...” (p.151) ‘Subraye las palabras adecuadas’ presenta como macroestructura el resumen de la vida de los hombres a través de los diferentes tiempos de la humanidad.

El relato más extremo de una superestructura fragmentada es ‘Relación’. Éste, no tiene superestructura clara pues el discurso está compuesto por frases discursivas de los documentos oficiales organizadas en el recurso retórico de la enumeración, que funcionan como anuncio de una futura acción o complicación. Una breve muestra, “...siendo indefendible siendo indemostrable debo estoy obligado no me queda otro camino no puedo actuar de otra manera específicamente particularmente...” (p. 158). El narrador protagonista dentro del texto se dirige a un lector interno (narratario intratextual) al final del discurso con la frase, “...y en el medio de todo esto *tú soplándote* (resaltado personal) la nariz en el pañuelo...” (p.159). El lector real lee junto al narrador interno y se dirige tanto al destinatario interno o narratario según la propuesta en Narratología de G. Prince (1972); como al destinatario real (lector empírico). Las fronteras entre los receptores reales y virtuales se han diluido a través de la mediación de la lectura. La macroestructura semántica es imprecisa, pues las frases discursivas de los documentos oficiales y cartas comerciales, sin alcanzar una totalidad como texto, hacen difícil precisar dicho tema.

Toda esta caracterización dificulta la identificación del orden discursivo presente en dicho cuento. Comparte algunos rasgos con el orden descriptivo, como por ejemplo el tiempo verbal; carece de los demás rasgos. Se podría definir como texto metaficcional al anunciar un personaje y una acción, pero no contar historia alguna. Con este relato la complicidad con el lector se acentúa pues, no hay discurso ni anécdota que reordenar, sólo la invitación

a dejarse llevar por un ejercicio lúdico con las palabras; además de la interacción entre el emisor y el destinatario virtual y real.

Las restantes macroestructuras estudiadas son: en 'Nuestra asociación' el tema es la creación artística como el resultado de grandes sufrimientos. En el relato 'Primer manifiesto del arte realista' se identifica la noción de un arte auténticamente realista si se reproduce exactamente a sí mismo, desde un átomo, hasta el universo entero.

Frente a las oposiciones discursivas presentadas en los relatos estudiados; se enunciará una definición de cuento. Los estudios de Narratología y ensayos de escritores recogidos por Pacheco y Barrera (1993) ofrecen una caracterización de la ficción breve, buscando su especificidad como género. Los elementos más resaltantes son: la identificación de un personaje, la presencia de un núcleo accional y el logro de la brevedad como resultado de la intensidad narrativa.

El corpus de relatos estudiados no parte de estos elementos para definirlos como cuentos literarios. Sin embargo, los textos alcanzarán el efecto totalizador y la intensidad narrativa a través de la economía de las palabras y de la creación de un ritmo narrativo, aunque no haya desarrollo de una historia, sino desarrollo de una idea.

Esta variación estructural con respecto a los textos enmarcados en los parámetros ya dados ampliará el concepto de cuento que las mayorías lectoras posean. Su aceptación como texto literario estaría en correspondencia con la clasificación ampliada que dan los teóricos contemporáneos. Se les denomina cuentos 'líricos' o 'epifánicos' pues están centrados en el escenario, la descripción de estados anímicos y los finales abiertos o sin resolución clara. (Barrera, 1987: 31)

4.- Resultados.

Luego de este análisis textual, se infiere que las formas discursivas profundas no siempre coinciden con la superficial y se acercan a los otros tipos textuales esbozados en el segmento teórico: descriptivos, argumentativos e instruccionales. En la sección analizada, la superestructura de los relatos es predominantemente narrativa, pero su orden discursivo es la argumentación. Ejemplo de ello, 'Etra', 'Nuestra asociación', 'Primer manifiesto del arte realista', 'Artista errante', 'Nuestra asociación' y 'Primer manifiesto del Arte realista'. La argumentación se acerca al ensayo en su intención de defender una idea. En estos textos, la perspectiva narrativa es la primera persona, encubierta bajo la forma del 'nos' ecuménico. La primera persona en un relato evidencia un acortamiento de la distancia entre el autor del texto y la voz narradora y supone una intencionalidad específica: moldear una idea o promover una actitud crítica en el receptor.

El discurso auténticamente narrativo y su significación, no se ofrece a simple vista: hay que construirlo tantas veces como se desee. Se parte de la materia del lenguaje y de la creatividad personal del lector para encontrar el sentido. Por eso, se necesita un lector, cómplice según la teoría recepcional, estimulado a participar en ese juego intelectual.

Del estudio lingüístico se deriva el recepcional. La dificultad por parte del lector empírico de encontrar las significaciones que el texto posee se tradujo en una distancia estética muy grande por parte de aquéllos en 1970.

El estudio revela que el **autor implícito**, inferido a través de la lectura de *Rajatabla*, es sabio, de formación erudita, con una vasta cultura científica y humanística. Es amplio conocedor de la Historia de la civilización occidental y domina con amplitud diferentes discursos históricos. Luís Britto García, el autor real,

posee una gran sabiduría de naturaleza académica y le interesa el ser humano y su devenir histórico.

El **lector implícito**, que **Rajatabla** demanda en correspondencia con el autor implícito, debe tener conocimiento de áreas científicas como Física, Psicología, Historia, Astronomía, Matemáticas, Historia del Arte, etc. Poseer una competencia lingüística vasta, con información de todos los posibles significados de una palabra, como el juego conceptista de expresar los significados semánticos. Debe tener en suma, curiosidad intelectual para conjugar las teorías científicas más modernas con las corrientes humanísticas más variadas. Cuando este tipo de lector se consolidó en la sociedad venezolana y aceptó las pautas del juego propuesto, los relatos de **Rajatabla** ganaron la literariedad cuestionada en un principio. También se comprendió mejor la propuesta estética del experimentalismo en la década de los setenta, al hacer intervenir al espectador / lector en la configuración de la obra de arte.

Voces respetables de la crítica venezolana en un principio reseñaron al libro y las frases calificativas oscilaron desde “excelente”, hasta “extraño”. José Balza fue más explícito: “había seis relatos excelentes y trascendentes para el compendio de la literatura venezolana; los restantes textos eran un exceso innecesario” (**El Nacional**, 1971: A-4). Otros autores como Helena Sassone, en una columna del diario **El Universal**, le negó al libro cualquier rasgo literario y lo calificó de “pseudoliteratura sin futuro” (1970:2-16). A pesar de la divergencia de los juicios de los críticos especializados, hubo consenso acerca de la importancia literaria del texto por los elementos formales renovadores y las posibilidades temáticas más allá del realismo y lo fantástico.

Posterior al premio *Casa de la Américas*, los críticos literarios venezolanos no hicieron análisis más exhaustivos y la obra fue

ignorada por los lectores no especializados, la comunidad de lectores más amplia. Britto García siguió escribiendo textos literarios y ensayísticos; y afianzando su propuesta literaria a través de ellos. Una expansión del estilo experimental ya trabajado en **Rajatabla** fue la novela **Abrapalabra**; ganadora igualmente del premio en mención novela en dicho centro cultural cubano, en 1980.

Hoy en día, los rasgos discursivos textuales se han afianzado con el paso de los años y hoy más que nunca se afirma que son relatos autónomos dentro del género cuento. Jiménez Emán (1989) incluye tres relatos en su antología sobre el cuento venezolano del siglo XX. Barrera Linares (1992, 1997) clasifica como cuentos los relatos en diferentes ensayos. Adicionalmente a este reconocimiento, se amplía su difusión. A partir de la década de los noventa, tres relatos del libro aparecen recurrentemente en los manuales de Castellano y Literatura, de Educación Básica Tercera Etapa. El relato 'Helena' es uno de los más difundidos. Fue llevado al cine en formato de cortometraje por la directora Haydee Ascanio en 1978.

Con el transcurso de los años, "el horizonte de expectativas" de la comunidad lectora venezolana (lectores tanto empíricos como profesionales), ha variado y ahora sí percibe y valida como literatura un texto que se presenta abierto a la interpretación y con posibilidades de construir y reconstruir el discurso textual.

5.-Comentarios Finales.

La intencionalidad de los textos de **Rajatabla** apunta hacia un lector alerta y abierto a retos intelectuales. No se le pide solidaridades, muy por el contrario, se le ofrecen juegos verbales para que el o los sentidos irrumpen según la visión personal de cada uno. Obviamente, la anécdota puede dejarse de lado, pues

'la forma' o el discurso textual son más relevantes en el texto. Esta propuesta estética se evidencia de dos maneras: hay relatos cuyo tema es la posibilidad lúdica del arte y el artista como su hacedor. Otros, exponen el juego directamente para invitación del lector que debe estar consciente de su rol activo y del disfrute estético que lleva aparejado. Se le exige un esfuerzo intelectual con la posibilidad de encontrar una gratificación al final de la lectura.

El mismo autor así lo afirmó cuando fue entrevistado personalmente (Fuente viva, 1995) "...mi idea fue disfrutar con el trabajo del idioma y paradójicamente ese disfrute que respondía a intereses exclusivamente personales, encontró gran resonancia".

Estos rasgos del autor ideal junto a la teoría del arte, expresada entre las líneas de los textos, nos lleva a establecer el siguiente juicio valorativo: un autor que escriba con propósitos ficcionales necesita una sólida base de conocimientos de todas las expresiones culturales para irrumpir o subvertir el orden del arte. Sólo quien conoce todas las formas expresivas conocidas está en la capacidad de romper la tradición y proponer un nuevo modelo. Un modelo de arte donde el ser humano concreto no siga siendo receptor pasivo de una forma artística sino un ser reflexivo y estimulado hacia la participación. Las posibilidades combinatorias del lenguaje para construir significaciones no es empresa de genios superdotados, sino de seres humanos activos en el mundo.

Rajatabla recoge una propuesta contemporánea de artistas en general y escritores en particular, de la participación del lector como constructor de sentidos a partir de la función significativa del lenguaje. No son cuentos literarios en la acepción tradicional, pues cuando se desarma el andamiaje textual de los relatos, se muestra la sustancia discursiva predominante: el ensayo reflexivo sobre las

recurrentes reflexiones sobre el arte. Los relatos son suficientemente abiertos como para aceptar tantas interpretaciones como el lector quiera elaborar; pues el tema del relato sería el mismo lenguaje que le da forma: la construcción misma de la ficción, ofrecida al lector para que ejercite su capacidad de descomposición y recomposición del discurso; más allá de la referencialidad a la que remite cualquier discurso.

Rajatabla, un libro que comenzó siendo confuso e inclasificable para la crítica institucional e ilegible para la comunidad interpretativa de la década de los setenta, hoy en día recibe la aceptación de amplios grupos de lectores y los críticos y ensayistas lo refrenda, confirmando su literariedad. El tiempo ha sido el mejor juez para juzgar esta manifestación cultural que afirma al hombre en su capacidad reflexiva sin perder la posibilidad del goce estético.

Referencias

- Barrera Linares, L. (1997). *Desacralización y Parodia aproximación al cuento venezolano del siglo XX*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Barrera Linares, L. (1992). Memoria y cuento. Treinta años de narrativa venezolana. 1960-1990. *Pomaire/Contexto Audiovisual 3*. Caracas.
- Bernardez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, Madrid.
- Britto García, L. (1987). *Rajatabla*. Barcelona: Alfadil.
- Eagleton, F. (1993). *Una Introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- Eco, H. (1981). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen I.

- ser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jaffa, V. (1992). *El relato imposible*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Jauss, H. R. (1977). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Pacheco, C. y L. Barrera Linares. [Compiladores]. (1992). *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones para una teoría del cuento*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Sánchez de R., I. (1993). *Hacia una tipología de los órdenes discursivo*. Trabajo de Ascenso. Caracas: IPC-UPEL.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1993). *Estructura y función del discurso*. México: Siglo XXI.

Hemerografía

- Balza, J. Un libro excesivo. En: *El Nacional*, Caracas, Marzo 07 de 1971, p. A-4.
- Brito García, L. (1994). Las artes de narrar. En *Revista Dominios*. UNERMB, N° 9, enero, 1994.
- Lovera de Sola, R. Rajatabla o un proyecto narrativo ambicioso. En *Zona Franca*. Caracas, jul-agosto 1970. p. 90.
- Sabater, F. Una historia despedazada: Rajatabla. En *Cuadernos americanos*. Madrid: Junio 1973. N° 276, pág. 607-609.
- Sassone, H. Rajatabla. En *El Universal*. Índice Cultural. Caracas, Octubre 04, 1970, p.12-16.

Entrevista

Britto García, L. (1995, junio 12). *Génesis de Rajatabla*, Entrevista personal inédita.

Anexo Cuentos de *Rajatabla* seleccionados para este Trabajo Etra.-

Un arte verdaderamente nuevo, un arte dialéctico, un arte inesperado aparece en el panorama y como suele suceder convierte en carente de sentido todo lo demás. Así una vez más se demuestra que a cada acción corresponde una reacción y que a cada *corsi* un *recorsi*: es este caso al arte, *pasatiempo* que consiste en dar a una serie de componentes un arreglo distinto del originario, sucede ineluctablemente y por ley de las cosas el *etra*, *pasatiempo* que consiste en revolver cualesquiera arreglo de componentes al orden originario.

Principio del *etra*, las ya conocidas sesiones de trabajo libre en lo sótanos del Museum of Modern Art, de Nueva York. Recomponer una torcida masa de chatarra en un flamante Chevrolet 57 casi nuevo señores es suyo y sin inicial fue evidentemente una muestra de frío virtuosismo que dejó en los críticos un malestar, en el público un *peroquepasa* *peroquepasa*. Consideramos ahora la acción de los neodestructuralistas al convertir la gran exposición del collage en una colección de revistas viejas remendadas y en un pote de cola. Las acusaciones de gratuidad y de incompetencia fueron rápidamente acalladas por la consideración de que retirar del lienzo, separar los colores, y volver al tubo –sobre todo volver al tubo- el óleo que formaba las sonrosadas mejillas de un Wisthler, es tarea no menos delicada, no menos exigente, que la de sacar del tubo, mezclar y aplicar sobre el lienzo el óleo que forma las sonrosadas mejillas del Wisthler. Así, puedo verse en el Whitney

Museum el estuche contentivo de los veinte tubos de blanco de plata y negro marfil que antes estuvieron desordenadamente esparcidos sobre un lienzo llamado Guernica; en los estudios de coloración más compleja –los vegetales flotantes, de Manet– la separación de algunos tonos del verde dejó que desear, pero la blancura y la impolitez del lienzo fueron perfectas. Allí las sorpresas, allí los descubrimientos: el amarillo de ciertas luces del Vermeer podría con toda justicia ser restituido en un único ocre; una vez separadas en tres tonos –blanco, marfil, rosado– las capas de pintura del rostro de la Mona Lisa, se descubrían bajo ellas la calavera, de un ámbar inmaterial que desajustaba los espectroscopios y que se fue desvaneciendo como un espectral universo de materia negativa.

Por otra parte, naturalmente, a la escritura y a la lectura siguen la desescritura y la deslectura, profesionales y consumidores ocupados en convertir los grandes clásicos luego los menos clásicos las Biblias Gutemberg los incunables y los rollos de Mar Muerto en botellas de tinta y montones de trapos o cueros viejos. Desejecutantes y descompositores nos devuelven el increíble silencio anterior al doremifasolasí y dan conciertos noacústicos que son intensas secciones de disciplina anti-mnemónica que tienen por objeto curarnos de ciertas melodías, ciertas fanfarrias desde antiguo enquistadas en nuestras cabezas. Finalmente vuelven a la tierra ciertos jarrones encontrados en Ur, los bloques todos de las pirámides, los cánopes de alabastro que contuvieron las vísceras de Tuthankamón, señor de los hombres y Dios de las dos regiones del mundo. Algunos críticos confusamente discuten acerca del cierre total del ciclo o de su recomienzo. Este último, que implica la inevitable recomposición de todo y su incesante reeliminación en círculos sucesivos, hace desear como misericordioso el primero, la suposición de que una pesada puerta se ha cerrado y de que para

el arte, como para los dinosaurios, ciertos corsi no tienen recorsi ni hay nuevos flujos para el final reflujos.

Artista errante.-

El hombre es viejo, y bebe cerveza en una taberna en Salzburgo.

- Yo no podía morir, de allí que no me sirviera ninguno de los oficios de los hombres, que son tareas para retrasar la muerte. Un hombre que no muere está fuera del mecanismo de la naturaleza y sus actos deben estarlo también. Los demás, pulían puntas de flechas, yo les trazaba estrías que no les añadían utilidad alguna. Los demás mataban bisontes, yo los dibujaba en las paredes de las cuevas. Los otros, engendraban niñas que luego se hacían mujeres caderudas, yo, hacía mujeres caderudas de piedra con las que no se podía acostar nadie y que no parían nada. Estas cosas exasperaban a todo el mundo: me expulsaban de una tribu por mis narraciones sobre personas que nunca habían existido. Cincuenta intentos de lapidación me enseñaron a fingir el envejecimiento y la muerte, y la reaparición bajo identidades simuladas en lugares llenos de personas que inevitablemente devenían mis colaboradores o mis víctimas. Bajo mis órdenes y conforme a mis planos elevaron montañas geométricas y palacios inhabitables. Como estas cosas no gustaban a ser humano alguno, tuve que inventar seres superhumanos quienes complacían. De allí las religiones, el otro aspecto de mis actividades. Más tarde, hice atletas que se movían, y convencí a personas para que usaran rostros de madera y se quejaban de desgracias que no les afectaban y se alegraban con dichas que no le concernían. Las represalias, los cambios de gobierno, mi propio aburrimiento, la acción de los imbéciles que daban en imitarme y convertían en

sensato y aceptable lo que yo quería aborrecible, me obligaron a multiplicar los cambios de identidad y de actitud. De allí lo que la gente conoce como maestros y discípulos, como edades oscuras y renacimientos, como clasicismos y romanticismos, como libros sagrados y libros cismáticos. De allí, las semejanzas inexplicables pero ay tan evidentes entre una que otra cerámica griega y los dibujos de Beardsley, entre uno que otro Hiroshigue y el paralelo Van Gogh, entre las máscaras africana y olas señoritas de Avignon. De allí, las correspondencias alarmantes entre los ríos de las vidas y los gallardos infantes cuya fugacidad deplorara Manrique, y la negra corriente del tiempo y los mancebos de prontas espadas cuya transitoriedad execrara Yamancue Ocurra. Ahora que me he agotado y que mis viejos gestos vuelven abiertamente y son llamados innovaciones, es imposible ocultarlo. Así como *todas* las partículas del universo son *una sola* partícula que vuelve adelante y atrás como una lanzadera en el telar del tiempo todas las manos de los artistas han sido una sola mano forjadora de absurdos. Plácidas raíces de mis actos entretejiéndose en el jardín del tiempo. Espuma de mis disfraces en el mar del contrasentido. Para qué negármelo más tiempo. Ha llegado el momento de que cambie de oficio. Ya tengo en la mente la hora el minuto el segundo. Después, quién sabe.

Primer manifiesto del arte realista. –

Afectos como somos al arte realista, ni no detuvimos ni nos detendremos en fantaseos y proponemos como tareas, no el pretender que un emplasto de aceite reproduce unas frutas o la placita del pueblo, no el pretender que unos cuantos kilos de piedra golpeada reproducen al glorioso prócer zutano, sino la duplicación exacta y fiel de un átomo X, tal cual, con sus partículas, su principio

de indeterminación su vórtice de espacio-tiempo su campo su origen en la negra matriz del vacío Hoyle y todo lo demás. Duplicado este átomo, se hará también un facsímil del más próximo a él; luego se hará del más próximo, y al cierto tiempo se tendrá la primera verdadera auténtica obra realista a saber reproducción absoluta tridimensional e impecable del grano que sal que ayer recuperé de un salero como de costumbre obstruido. Duplicado este grano de sal increíble que por su impertinente simetría y reiteración casi niega el desorden del mundo, vendrá la duplicación de los granos restantes, la del salero, la de la mesa donde el mismo reposa, la de los ya fríos chorizos en el plato desportillado, la de la concha de cambur, la de la mosca que en este instante chupa chupa inicia el vuelo con las facetadas ciudades de sus ojos y los imbricados bosques de cristales de sus alas. Entonces resuelta y descarada duplicación del barrio en donde vivimos con sus tejas y sus cloacas, sus niños, sus calendarios, este papel y la mano que en él escribe, ello como paso preliminar a la duplicación de la tierra íntegra con los peces de todos sus mares y las escamas de todos sus peces, los copos de nieve de cada invierno y los de polvo de cada alfombra. Para que esta tierra tenga días y noches iguales a los de la original, duplicar también el sol, su fluyente corona en donde es espacio se comba el tiempo late en otro curso los átomos colapsan y la materia deja de ser , duplicar junto con el sol los ardientes o helados planetas que tejen el paño de la noche, duplicar en ésta cada estrella y los planetas de esa estrella y los cúmulos y el Saco de Carbón y el Vacío de Ginnagu y la lente aplastada de la Vía Láctea y las Nubes Magallánicas que son las cataratas de ese descomunal cristalino, y el espacio que nos separa de la Nebulosa de Andrómeda y la Nebulosa de Andrómeda misma y los informes quásars y torbellinos de materia cuya luz enrojece a

medida que embisten la última frontera, la boca de lobo de la nada. Una vez logrado esto, contemplar los dos idénticos universos, suspirar, volver a la tarea: el original y la copia, el modelo y la obra, son ahora los dos una reliadas y la nueva obra del arte real debe representarlos a ambos. De allí los dos nuevos granos de sal, las dos nuevas rigurosas moscas, los dos nuevos Saturnos, los dos nuevos remolineantes universos, que ahora deberán ser, junto con los dos anteriores, copiados en otros cuatro, y así sucesivamente, hasta que haya tantos universos como granos de arena en una playa, y haya llegado el momento de copiar esa playa, y el mundo que la contiene, y el nuevo infinito de mundo al que dará origen éste.

Subraye las palabras adecuadas. –

Una mañana tarde noche el niño joven anciano que estaba moribundo enamorado prófugo confundido sintió las primeras punzadas notas detonaciones reminiscencia sacudidas precursoras seguidoras creadoras multiplicadoras transformadoras extinguidoras de la helada la vacación la transfiguración la acción la inundación la cosecha. Pensó recordó imaginó inventó miró oyó talló cardó concluyó corrigió anudó pulió desnudó volteó rajó barnizó fundió la piedra la esclusa la falleba la red la antena la espita la mirilla la artesa la jarra la podadora la aguja la aceitera la máscara la lezna la ampolla la ganzúa la reja y con ellas atacó erigió consagró bautizó pulverizó unificó roció aplastó creo dispersó cimbró lustró repartió lijó el reloj el banco el submarino el arco el patíbulo el cinturón el yunque el velamen el remo el yelmo el torno el roble el caracol el gato el fusil el tiempo el naipe el torno el vino el bote el pulpo el labio el peplo el yunque, para luego antes ahora después nunca siempre a veces con el pie codo dedo cribarlos fecundarlos omitirlos encresparlos podarlos en el bosque río arenal

ventisquero volcán dédalo sifón cueva coral luna mundo viaje día
trompo jaula vuelta pez ojo malla turno flecha clavo seño brillo
tumba ceja manto flor ruta aliento raya, y así se volvió tierra.

Relación. –

Para esto, para aquello, para lo otro, por lo tanto, por lo visto, por consiguiente, en virtud de que en atención a que en consideración a que debido a que siendo así que si tomamos en cuenta que siendo inevitable que gratuitamente indiscutiblemente necesariamente impostergablemente contrariamente negativamente simultáneamente en relación a en por cuanto de resultas en consecuencia en resumidas cuentas en breve siendo obvio siendo claro siendo irrefutable siendo inconfundible siendo inocultable siendo indefendible siendo indemostrable debo estar obligado no me queda otro camino no puedo actuar de otra manera específicamente particularmente ante que todo antes que nada por ningún motivo por ningún concepto terminantemente no nos está permitido otra opción por el contrario desde luego como no a como de lugar por idénticos motivos por similares causas por razones que son de su conocimiento en contestación de su amable por lo visto a juzgar por si nos atenemos a siendo público y notorio por cuanto es violatorio por cuanto no se ajusta siendo así que cumple con los requisitos examinados cuidadosamente los argumentos paralelamente adjunto a la presente no cabe la menor duda resulta inexplicable resulta sorprendente es contrario a toda lógica se debe apreciar es necesario tomar en cuenta resulta de impostergable necesidad es curioso en honor a la verdad, ahorrando los preliminares por ser del dominio público en atención a la brevedad en el mismo sentido y en medio de todo esto tú soplándote la nariz en el pañuelo.

Nuestra asociación. –

Nuestra Asociación es secreta por la índole de sus gestiones y por la naturaleza de sus efectos, que perderían quizá en valor al ser reveladas sus causas. Podría explicar su índole citando una frase de Hudson: varias veces emprendí el estudio de la metafísica, pero la felicidad me interrumpió. Al ser transpuesta al campo de nuestros intereses, significa esta frase: varias veces intenté escapar del arte, pero la infelicidad me retuvo. Nuestra Asociación, es además permanente, poderosa y creadora: crea todo el arte, pero no se vale de palabras, de colores, de esos instrumentos inferiores y simples, utiliza un medio superior –si se la pueda llamar así- nobleza: el ser humano. En este nivel, se hace infinita la complejidad del oficio; la grandiosidad de las tramas, inextricable; el costo de los materiales, formidable; la enormidad del esfuerzo, titánica. Nuestra Asociación, elige con cuidado sus materiales y con esfuerzo los trata. Nuestra Asociación, relató la célula revolucionaria de la cual formaba parte Dostoievsky; por lo tanto, el pelotón de fusilamiento que no disparó, por lo tanto, el hielo siberiano, la sopa con cucarachas, el látigo, por lo tanto, *La Casa de los muertos*. Nuestra Asociación, formó la conjura financiera que habría de arruinar la fundición de tipos de Balzac; por lo tanto, la persecución y las deudas, por lo tanto, *Los Chuanes*. Nuestra Asociación, contrató a la agente que habría de contaminar a Nietzsche la enfermedad que lo separó de su Cátedra en la Universidad de Basilea; por lo tanto, *Así habló Zaratustra*, por lo tanto, la vociferación de una espantosa carta cuyo autor firmaría *El Crucificado*. Nuestra Asociación, provocó la prematura muerte de Murasaki; por lo tanto, el destierro de su viuda Shikibu en la muellemente enojosa corte de la emperatriz Akiko, por lo tanto, el lacerante bordado de las medianoches, las espadas y las sedas del *Genji Monogatari*. Nuestra Asociación, preparó el accidente

que debía deformar el cuerpo del joven Henry, vástago de la casa de Toulouse. Nuestra Asociación, proveyó los palos que habrían de formar el alma del joven Arouet. Nuestra Asociación, puso en mano mercenaria el martillo que habría de aplastar el rostro de Miguel Ángel. Nuestra Asociación, hizo manco a Ramón del Valle Peña. Los archivos de Nuestra Asociación, hablan confusamente de otra manquedad y de prisiones; hablan de una ceguera que tuvo lugar en el vértigo de los tiempos. Ciertos indicios hacen conjeturar que Nuestra Asociación, lisió al muchacho que habría de fundir los metales y cuya memoria llegaría hasta nosotros como la de Hefestos, dueño del fuego y forjador de las armas de Aquiles.

Nuestra Asociación, no siempre tiene éxito. Acaso, una de las mil semillas que siembra, da fruto. Acaso, sólo la desgracia que pareció más inútilmente infligida resulta prolífica. Acaso la que, sin saber su origen, en este instante, tú amargamente padeces.

PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS

**Ana María Morales
(UPEL-IPC)**

anamamorales2003@yahoo.com.

Resumen

El problema que aborda esta investigación se refiere a las dificultades que presentan escolares sordos en la producción de textos escritos en español como segunda lengua. Se propuso como objetivo diseñar proyectos de escritura que permitan la producción de textos escritos coherentes en español como segunda lengua en alumnos sordos ubicados en la I Etapa de Educación. La ruta metodológica asumida se sustenta en un estudio de campo con un enfoque cualitativo. Los participantes fueron 20 alumnos sordos de una escuela especial del área metropolitana de Caracas. El estudio contempló cuatro etapas: (a) Formación lingüística de los maestros, (b) Diseño de los proyectos de escritura; (c) Implementación de los proyectos de escritura y (d) Evaluación de las estrategias empleadas en cada uno de los proyectos de escritura. Entre las conclusiones más relevantes se destacan: el escaso contacto con materiales impresos por parte de los participantes; el uso de la lengua de señas como mediadora en la construcción de significados y el desconocimiento de aspectos gramaticales del español.

Palabras clave: escolares sordos, textos escritos, lingüística textual, bilingüismo

WRITTEN TEXTS PRODUCTION BY DEAF SCHOOL CHILDREN

Abstract

The problem approached in this research work refers to the difficulties that deaf school children present in the production of written texts in Spanish as a second language. The main aim proposed was to design writing projects that may allow the production of coherent written texts in Spanish as a second language to deaf students in the first stage of education. The methodological procedure finds support on field research with a qualitative approach. The participants were 20 deaf students of an especial school in Caracas. The study was carried out in four stages: a) linguistic formation of teachers; b) design of writing projects; c) implementation of writing projects; and d) evaluation of strategies employed for each of the writing projects. Among the most relevant conclusions we can foreground: the scarce contact of participants with written materials; the use of sign language as mediator in meaning construction; and the lack of knowledge of Spanish grammatical aspects.

Key words: deaf school children, written texts, textual linguistics, bilingualism.

PRODUCTION DE TEXTES ÉCRITS PAR DES ÉCOLIERS SOURDS

Résumé

Le problème abordé dans cette recherche fait référence aux difficultés que connaissent les écoliers sourds lors de la production de textes écrits en espagnol comme langue seconde. Il a été proposé comme objectif de dessiner des projets d'écriture permettant la production

de textes écrits cohérents en espagnol langue seconde de la part des élèves de la 1^e Étape de l'Éducation Basique au Venezuela (les 3 premiers niveaux du primaire). La voie méthodologique assumée s'appuie sur une étude de terrain avec une approche qualitative. Les participants étaient 20 élèves sourds d'une école spéciale de l'aire métropolitaine de Caracas. L'étude a compris quatre étapes : (a) Formation linguistique des enseignants ; (b) Dessin des projets d'écriture ; (c) Implémentation des projets d'écriture et (d) Evaluation des stratégies employées dans chacun des projets d'écriture. Parmi les conclusions les plus remarquables, on a : le manque de contact avec des documents imprimés de la part de participants ; l'emploi de la langue des signes en tant que médiatrice lors de la construction de signifiés et la méconnaissance d'aspects grammaticaux de l'espagnol.

Mots clés : écoliers sourds, textes écrits, linguistique textuelle, bilinguisme.

PRODUZIONE DI TESTI SCRITTI DA STUDENTI SORDI

Riassunto

Il problema che affronta questa ricerca è la difficoltà che hanno gli studenti sordi nella produzione di testi scritti in spagnolo come seconda lingua. La ricerca ha lo scopo di fare progetti di scrittura affinché gli alunni sordi dei primi tre anni della Scuola Elementare producano testi scritti coerenti in spagnolo come seconda lingua. La metodologia assunta ha le sue basi in uno studio di campo dove si è applicato l'approccio qualitativo. I partecipanti sono stati 20 alunni sordi di una scuola speciale dell'area metropolitana di Caracas. Lo studio ha avuto quattro tappe: (a) La formazione linguistica dei

maestri, (b) I progetti della scrittura, (c) L'implementazione di questi progetti e (d) La valutazione delle strategie usate in ognuno dei progetti. Tra le conclusioni più importanti sorgono: Il poco contatto con i materiali impressi da parte dei partecipanti; l'uso della lingua dei segni come mediatrice nella costruzione di sensi e la non conoscenza degli aspetti grammaticali dello spagnolo.

Parolechiavi: Alunnisordi, testiscritti, linguistica testuale. Bilingüismo

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS SURDOS

Resumo

O problema que aborda esta investigação refere-se às dificuldades que apresentam alunos surdos na produção de textos escritos em espanhol como língua segunda. Propôs-se como objectivo conceber projectos de escrita que permitam a produção de textos escritos coerentes em espanhol como língua segunda em alunos surdos pertencentes à I Etapa de Educação. A rota metodológica assumida sustenta-se num estudo de campo de tipo qualitativo. Os participantes foram 20 alunos surdos de uma escola especial da zona metropolitana de Caracas. O estudo contemplou quatro etapas: (a) formação linguística dos professores, (b) concepção dos projectos de escrita, c) implementação dos projectos de escrita e (d) avaliação das estratégias empregadas em cada um dos projectos de escrita. Entre as conclusões mais relevantes destacam-se: o escasso contacto com materiais impressos por parte dos participantes, o uso da língua gestual como mediadora na construção de significados e o desconhecimento de aspectos gramaticais do espanhol.

Palavras-chave: alunos surdos, textos escritos, linguística textual, bilinguismo

PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS

Ana María Morales

Presentación

La actual sociedad impone el manejo eficiente de la lengua escrita como herramienta clave para una mayor participación de los individuos en todos los ámbitos. Se está en presencia de una sociedad caracterizada por el gran volumen de información que circula por distintos medios y en la que el uso de la lengua escrita se convierte en la llave para la comunicación, el acceso al conocimiento y la construcción de nuevos saberes. Este hecho se hace particularmente vital para los sordos, puesto que la lengua escrita se configura como uno de los aspectos más significativos en el logro de una mejor calidad de vida dadas las barreras lingüísticas producidas por la situación bilingüe-bicultural a la que están expuestos por el uso de una lengua minoritaria, como lo es la lengua de señas. Tovar (2000), comenta al respecto:

En el caso de los sordos, la forma escrita es normalmente el único medio por el cual tienen acceso a la lengua mayoritaria, y es un elemento indispensable para que no permanezcan en una situación marginal en la sociedad, en la que por fuerza, tienen que vivir (p.74).

Por consiguiente, la enseñanza de la lengua escrita para los sordos se erige hoy en día, en medular elemento sobre el cual se debate intensamente en distintas instancias educativas como organismos gubernamentales, asociaciones de sordos, universidades, institutos de investigaciones lingüísticas, escuelas

especiales hasta foros nacionales e internacionales. Su abordaje es pieza clave de numerosas investigaciones que intentan dilucidar acerca de los mecanismos desarrollados por ellos para el aprendizaje de lo escrito. En este sentido, se hallan diversas estrategias didácticas apoyadas en un enfoque de corte estructuralista cuyo propósito central es la decodificación y encodificación de las unidades lingüísticas en detrimento de la comprensión y producción de textos. Otras, de más reciente aparición, se enmarcan en un modelo constructivista y buscan su apoyo en aportes provenientes de la psicolingüística y de la lingüística aplicada. Sin embargo, notamos que ninguna de las tendencias solventa por completo la situación aprendizaje que demandan los sordos con respecto a la lengua escrita. Esto ocurre ya que el Sordo, como aprendiz de una segunda lengua con características muy particulares dada su naturaleza viso-espacial, necesita apropiarse tanto del código (gramática, normas ortográficas) como de los usos lingüísticos específicos que ella comporta (contexto, aspectos pragmáticos).

Por otra parte, a nivel gubernamental se han generado una serie de políticas educativas destinadas a orientar la enseñanza de la lengua escrita para este grupo de alumnos. El diseño y ejecución de dichas acciones (Pérez Ruiz, 1987) muestran resultados desalentadores, no sólo en Venezuela sino en otros países. El bajo nivel de desempeño en la producción escrita exhibido por alumnos sordos escolarizados, la escasa interacción con diversos tipos de textos, el reducido número de situaciones significativas que se aprovechan para adquirir competencias comunicativas eficientes así como una inexistente motivación hacia lo escrito, dan cuenta de un problema que requiere de respuestas adecuadas y adaptadas a su naturaleza diferente.

Asimismo, estudios en el área de la sordera (Behares (2000); Behares, Curiel y Massone (1990); Hola, Morales y Soteras (2003); Lewis (1991); Sánchez (2007, 2001, 1999, 1995); Skliar, Massone y Veinberg (1990); Morales (2003); Skliar, (2001, 1999, 1997) entre otros, reportan un mínimo desarrollo cognoscitivo, lingüístico, emocional y social de los sordos a pesar de una prolongada escolarización. La situación referida pone en evidencia que la escuela especial, como institución social, demanda hacer una urgente revisión de sus objetivos y alcances a la luz de los nuevos planteamientos bilingüe-biculturales que requieren como minoría lingüística.

Ahora bien, la escritura como proceso cognoscitivo no parece estar entre las prioridades de la escuela para sordos hoy en día. Prueba de ello, es la marcada tendencia de los maestros hacia el diseño y la aplicación de estrategias didácticas carentes de interés y de sentido para sus alumnos. Se observan actividades pedagógicas que denotan la presencia de un enfoque gramaticalista en su enseñanza, descuidando por completo la naturaleza bilingüe que debe prevalecer en el aprendizaje de una segunda lengua, como lo es la escrita para los alumnos sordos.

Por consiguiente, el objetivo general de este trabajo es diseñar proyectos de escritura que permitan la producción de textos escritos coherentes en español como segunda lengua en escolares sordos ubicados en la I Etapa de Educación Básica sustentados en la lingüística textual. Como objetivos específicos están:

1. Proporcionar a los docentes de aula conocimientos básicos sobre lingüística textual
2. Implementar proyectos de escritura.

3. Evaluar la efectividad de las estrategias didácticas empleadas en los proyectos de escritura.

Marco referencial

El siguiente apartado tiene como propósito mostrar el sustento teórico que orientó la investigación, a saber: (a) Bilingüismo y educación; (b) Aprendizaje de la lengua escrita en el sordo y (c) Texto, tipos de texto y órdenes del discurso.

Bilingüismo y Educación

El bilingüismo abarca una extensa realidad que puede ser abordada desde distintas perspectivas en una entramada red de relaciones lingüísticas, culturales, sociales, políticas y educativas. Es un hecho que posee diversas definiciones como es lógico suponer dada su complejidad. Oliveras (2000), sostiene que es la capacidad lingüística por medio de la cual los hablantes utilizan alternadamente, de acuerdo con el medio o las situaciones, dos lenguas distintas. Siguán y Mackey (1986), ofrecen otra definición que aporta elementos esclarecedores: "Bilingüe es la persona que además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia" (p.17). Se trata entonces de una situación ideal, ya que lo que se encuentra la mayoría de las veces, son individuos que se aproximan más o menos a él.

Cuando se habla de bilingüismo en el campo de la educación de los sordos, se alude a una realidad con características muy específicas. Ellos están en contacto con dos lenguas, la lengua de señas y el español, lo cual no se traduce en que la persona sorda domine las lenguas mencionadas en menor o mayor grado, o que deba hacerlo en una situación ideal. Es decir, los escolares

sordos están expuestos a una situación bilingüe atípica; dicho de otro modo, es una situación bilingüe sin individuos bilingües.

Aunque parezca contradictorio o confuso lo antes expuesto muestra la realidad que enfrentan los sordos, cuando nacen en una familia oyente en la que la lengua de señas no representa la lengua materna y la lengua del entorno no puede ser adquirida de forma natural y temprana dadas sus condiciones lingüísticas. Esta situación supone la presencia de dos lenguas en su entorno más cercano; sin embargo, la posibilidad cierta de comunicarse efectivamente con los otros, de entender el mundo y de adquirir conocimientos sólo es posible con la lengua de señas.

La segunda característica a la que nos referimos, es que el contacto con la lengua de señas no ocurre siempre de manera temprana y oportuna. Los niños sordos de padres sordos tienen garantizado un entorno lingüístico gestual y un óptimo desarrollo del lenguaje, pero los niños sordos de padres oyentes (que son la gran mayoría) no poseen las condiciones mínimas para impulsar ese desarrollo. En consecuencia, la escuela deberá ser el escenario idóneo para emprender la tarea de promover el aprendizaje de las lenguas involucradas en una situación bilingüe-bicultural como la que viven este grupo minoritario.

Por consiguiente, el español escrito como segunda lengua para las personas sordas supone partir de una concepción socioantropológica de la sordera (Skliar, Massone y Veinberg, 1995) la cual los asume como una comunidad lingüística aglutinada por el uso común de una lengua (la lengua de señas) la cual facilita la transmisión de creencias y valores propios. En este sentido, Pérez Hernández (2001) comenta:

Se considera a la concepción socioantropológica de la sordera como el resultado de los aportes de diversas ciencias y disciplinas que permitieron: (a) desechar la

visión prejuiciado que había prevalecido en la historia de la sordera, (b) demostrar categóricamente el estatus lingüístico de las lenguas de señas; (c) reconocer que los sordos construyen una identidad social distinta a la de los oyentes en el seno de la comunidad minoritaria y (d) el papel insustituible de la lengua de señas en el desarrollo emocional, lingüístico y cognoscitivo de los sordos (p.85)

La referida posición entiende a la Sordera como una diferencia y no como una deficiencia (de allí su denominación en mayúsculas) por tanto, los Sordos (también en mayúsculas en adelante) son personas con características particulares que la escuela deberá entender y atender. Esto se traduce en una educación basada en un modelo bilingüe-bicultural que provea las condiciones necesarias para un desarrollo óptimo del lenguaje a través de entornos lingüísticos en su primera lengua y la enseñanza del español como segunda lengua, entre los aspectos más trascendentes.

Visto de este modo, el proceso de aprendizaje del español escrito se convierte en el punto focal desde el cual debe partir su educación. Estamos hablando de una educación bilingüe que contemple la enseñanza de las lenguas involucradas y que permita comprender los mecanismos cognoscitivos y lingüísticos que actúan en la construcción del significado y en la asimilación de las reglas del sistema gramatical del español.

Este proceso no implica el aprendizaje de la lengua escrita para incorporarlos a una sociedad mayoritariamente oyente, sino más bien como una herramienta para la participación social en igualdad de oportunidades y evitar formas de exclusión por este motivo. En otras palabras, se está aludiendo a un proceso de alfabetización como derecho humano fundamental y por ende

involucra consideraciones de orden político que requieren del diseño, implementación y seguimiento de acciones educativas concretas y en correspondencia con su naturaleza bilingüe-bicultural.

Las investigaciones desarrolladas para ofrecer respuestas al tema expuesto han sido diversas, entre las que pueden mencionarse: Fernández Viader y Pertusa, (1995); Luque (1994); Morales (2000); Morales y Valles (1997); Pérez Hernández (1997; 1998); Tovar (2000). En este orden de ideas, pueden identificarse elementos comunes en casi todos los trabajos reportados con este tópico. Se argumenta, por ejemplo, que para adquirir el dominio de la lengua escrita es básica la existencia de un entorno lector en el cual los niños Sordos estén inmersos, participando activamente de eventos de lectura y escritura, en el entendido de que sea una práctica habitual, ya no sólo como requisito académico sino como parte cotidiana de su vida familiar y social.

Otro elemento señalado como medular es que la lengua escrita para los Sordos debe ser vista como una segunda lengua, es decir “la lengua necesaria para su supervivencia en una sociedad compleja” (Tovar, 2000:25). Por consiguiente, los modelos propuestos o las estrategias recomendadas para su aprendizaje deberán incluir necesariamente los principios de enseñanza de segundas lenguas, con las particularidades lingüísticas que tiene este grupo. Así, la lengua de señas se manifiesta como el puente semiótico en la construcción de significados alrededor de la lengua escrita en alumnos que deben ser considerados expuestos a una situación bilingüe.

Aprendizaje de la lengua escrita en el Sordo

En el campo de la lengua escrita abundan las definiciones que tratan de ahondar en su funcionamiento. Este hecho no es

sino el reflejo de las distintas perspectivas desde las cuales se aborda el tema. Sin embargo, adoptaremos la posición de Barrera Linares y Fraca de Barrera (1999) de asumir su aprendizaje como un proceso psicosociolingüístico. Esto es comprender cómo el niño encara ese proceso a través de estrategias cognoscitivas y lingüísticas en un contexto social determinado. Supone concebirlo como un aprendizaje altamente complejo. En el caso de los niños Sordos, tal construcción es doblemente compleja, ya que significa aprender una segunda lengua sin poseer el referente que ofrecería la primera (lengua de señas) puesto que es ágrafa.

Por otra parte, en Venezuela se ha emanado una serie de directrices a través de instancias educativas provenientes del Estado sobre la importancia de un entorno lector y de la aplicación de modelos constructivistas, para el aprendizaje exitoso de la lengua escrita en las escuelas para Sordos. Sin embargo, lo que se evidencia es el empleo de una mezcla contradictoria de recursos didácticos que no parecen ser usados de forma eficiente para la producción de textos escritos coherentes. Esto es, se han transferido algunos de los principios piagetianos para la construcción del conocimiento tales como: trabajo cooperativo, ambientes de aprendizaje lector, variedad de materiales impresos, creación de bibliotecas, centros de recursos didácticos, rincones de lectura así como la presencia de adultos Sordos como modelos lingüísticos. Pero, por otra parte se observa a un maestro que obliga a la memorización de reglas gramaticales, conjugaciones verbales, copias, dictados, descripciones y narraciones ausentes de sentido para los alumnos, trabajos individuales y uso de una enciclopedia escolar como única fuente de información entre muchos aspectos.

Es como si aún prevaleciera una corriente estructuralista solapando los aportes de la lingüística textual en una convivencia

contradictoria de paradigmas. Tal como puede apreciarse, es una enseñanza de la lengua escrita alejada de sus funciones reales de uso y también de los requerimientos lingüísticos que demandan los alumnos Sordos. En otras palabras, una didáctica carente de estrategias sustentadas en temas atractivos para sus edades y necesidades de conocimientos y articuladas en proyectos pedagógicos integrados.

Por las razones antes esbozadas, somos de la opinión de que la enseñanza de la lengua escrita para este grupo de alumnos debe, en primera instancia, generar una representación positiva de la misma. Es decir, implementar los mecanismos que valoren los esfuerzos de los niños Sordos en la producción textual por considerar que es una segunda lengua para ellos. Es común observar la constante penalización de que son objeto por parte de los docentes, quienes no comprenden ni conocen el proceso que desarrollan para su adquisición.

En este sentido, Jolibert, (1995) agrega que “cada alumno debe tomar conciencia de la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, el poder que otorga el dominio adecuado de ella y el placer que puede dar la producción de un escrito” (p.24). De igual manera, los estudiantes deberán descubrir y valorar el reconocimiento social que confiere el dominio de lo escrito, siendo particularmente importante para alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas, como es el caso de los Sordos.

De este modo, se afirma que la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita deben ocurrir en un ambiente enriquecedor en el que los escolares descubran, propongan, planifiquen, comprueben, revisen, compartan y evalúen sus producciones escritas. Una enseñanza enmarcada en proyectos diseñados por los alumnos, ajustados a sus necesidades de conocimiento y de información;

además de responder a situaciones reales o a exigencias propias del ambiente que les rodea. A tal efecto, Fraca de Barrera, (2000) advierte que la didáctica basada en proyectos permite realizar una práctica pedagógica globalizadora e integradora, en la que se pueden desarrollar los contenidos de las diversas áreas con un fin determinado.

Un escenario como el descrito cobra mayor fuerza si se piensa que los escolares que allí intercambiarán hablan una lengua distinta a la de la mayoría y que deberán aprender otra muy distinta a su primera lengua, como es la situación de los Sordos. Otro de los elementos que no pueden pasarse por alto, es el uso de estrategias tanto metacognoscitivas como metalingüísticas en dicho aprendizaje. Autores como Heller y Thorogood, (1995) enfatizan que mientras mayor sea el conocimiento sobre el cerebro y su funcionamiento, mayor será el control sobre nuestros recursos cognoscitivos.

Tanto la lectura como la escritura son el resultado de procesos cognoscitivos superiores que se cristalizan en los logros del lector o del escritor. De allí, el interés en desarrollar tales destrezas y habilidades que hagan conscientes esos procesos y que permitan la autocorrección. Esto es “la comunicación escrita implica reflexión acerca de nuestro pensar y de nuestro conocer. Escribir es pensar” (Frac de Barrera, 2000, p.17).

Asimismo, Fraca de Barrera y Maurera (2006) sostienen que las estrategias metalingüísticas tienen el propósito de desarrollar las capacidades lingüísticas de los participantes a través de la activación de los conocimientos sobre el discurso y mediante la toma de conciencia de los procesos de comprensión y producción. En consecuencia estas estrategias se configuran como una potente y exitosa herramienta para los escolares Sordos. Poder reflexionar

sobre lo escrito a través de la lengua de señas les ofrece un puente semiótico en la construcción de significados en el proceso lector y la oportunidad cierta de producir textos escritos más coherentes.

Por último, se pone de relieve la urgencia de que este aprendizaje se inicie lo más temprano posible, es decir, desde la entrada al preescolar y a lo largo de toda su escolaridad. De igual manera, la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua para los Sordos, debe emprenderse a través de un currículo bilingüe-bicultural, aspecto del que adolecemos en nuestro país.

El texto, tipos de texto y órdenes del discurso

La definición de lo que se considera texto en este estudio se muestra como de capital importancia, ya que representó el elemento clave para el diseño de los proyectos de escritura llevados a cabo. Bernárdez (1987) más que ofrecer un concepto propone observar una serie de características o factores a la hora de hablar de texto. Estos serían los siguientes: (a) el carácter comunicativo, (b) el carácter pragmático o la intención del hablante y la situación y por último (c) el carácter estructurado o la existencia de reglas gramaticales.

Los tipos de texto, en cambio, son “conjuntos de textos con características similares en lo formal y en lo funcional construyen las órdenes del discurso” (Sánchez, 1993). En relación con la tipología textual “existen diversas posiciones dando origen a distintas tipologías según sean los criterios sustentados dada la carencia de homogeneidad del texto, no sólo por su variedad temática sino por el carácter combinatorio que presenta (Falcón de Ovalles, 2003:38). En otras palabras, supone que un tipo de texto puede combinar dos o más órdenes del discurso.

En efecto, Álvarez (2000) ejemplifica como órdenes del discurso a la narración o la exposición y como tipos de texto al cuento, la novela, la noticia, el artículo periodístico o de opinión, la ponencia, la tesis etc. Las variantes textuales vienen a ser las distintas realizaciones que presentan los textos. Así, un texto narrativo ofrece diversas variantes como lo son la novela, la biografía o el cuento. Creemos que en el ámbito escolar debe tomarse en cuenta aquellos tipos de texto y órdenes discursivos de uso más frecuentes en el aula, de acuerdo con las edades, intereses, necesidades y nivel de conocimientos que posean los alumnos.

Metodología

Este apartado contiene los siguientes aspectos: (a) diseño de la investigación, (b) grupo de participantes, (c) técnicas e instrumentos para la recolección de la información, y (d) procedimiento para la ejecución de la investigación.

Diseño de la investigación

La metodología empleada en la presente investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo expresado como “la comprensión de los fenómenos que ocurren en la naturaleza por medio de descripciones lo más detalladas y rigurosas posibles, así como de interpretaciones consensuadas que producirá “una teoría sustantiva fundamentada en la construcción de esos datos” (Strauss y Corbin, 2002:28).

Al respecto, Martínez (2004) subraya “este enfoque es esencial cuando tratamos con estructuras dinámicas o sistemas, que no se componen de elementos homogéneos” (p.47). En este sentido, las producciones escritas de los escolares Sordos

se inscribieron como parte de un contexto general en el que intervinieron distintas variables como la edad, la escolaridad, el uso de la lengua de señas, las creencias y las actitudes frente a lo escrito. El estudio transcurrió durante un año escolar, de tal forma que pudieran ser apreciadas todas las manifestaciones en torno a la escritura presentes en los proyectos pedagógicos diseñados y en las actividades diarias de la clase.

Grupo de participantes

El grupo de participantes estuvo constituido por 20 escolares Sordos de la I Etapa de Educación Básica de una Unidad Educativa Especial en Caracas, ubicada en Caracas. Sus edades oscilaron entre 8 y 15 años, con una pérdida auditiva de carácter neurosensorial profunda. Asimismo, se destaca la participación de 9 maestras especialistas a cargo de cada una de las aulas de clase, en las que se desarrollaron los proyectos de escritura propuestos y constituyeron parte vital del equipo investigador.

Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información

Las técnicas para recabar la información estuvieron ceñidas a las empleadas en estudios de carácter cualitativo, como lo son: la entrevista y la observación participante. En este sentido, se realizaron entrevistas con las maestras de cada grado para detectar las necesidades e intereses de los escolares Sordos y los conocimientos previos que tenían con relación a sus prácticas de escritura y a los tipos de textos y órdenes discursivas con los que hubieran tenido alguna experiencia.

De igual modo, se efectuaron observaciones de las actividades diarias de escritura que hacían los alumnos y del uso de la Lengua de Señas Venezolana (LSV) como mediación

en las explicaciones sobre lo escrito que daban las maestras y el intercambio entre los alumnos Sordos sobre sus prácticas de escritura. Asimismo, se llevaron a cabo diversas notas de campo y un registro de las evaluaciones que hacían las docentes en sus aulas de clases.

Procedimiento para la ejecución de la investigación

Una investigación de carácter cualitativo implica un proceso continuo y de permanencia participativa en el lugar donde ocurren los acontecimientos más significativos. Sin embargo, pueden precisarse las siguientes etapas que se cumplieron en el presente estudio: (a) Formación de los maestros sobre algunos tópicos de Lingüística Textual y sus implicaciones pedagógicas; (b) Diseño de proyectos pedagógicos de escritura; (c) Implementación de los proyectos de escritura y (d) Evaluación de las estrategias didácticas aplicadas en los proyectos pedagógicos de escritura.

Etapa I: Formación lingüística de los maestros de aula

Los docentes de la institución objeto de estudio, manifestaron carecer de una formación lingüística básica que les permitiera abordar con éxito el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en sus alumnos Sordos. Esto debido a que en el Currículo Básico Nacional (CBN) (2005) se aborda dicho aprendizaje partiendo del referente oyente y no se consideran las particularidades lingüísticas que exhiben dichos escolares. Por esta razón, se trabajaron los aspectos demandados por los maestros en cuanto a: naturaleza de la escritura, diferencias entre oralidad y escritura, tipos de texto, órdenes discursivos, metacognición y estrategias metalingüísticas.

No obstante, se aprecia una cierta contradicción si se piensa que el pensum de estudios para un maestro de Sordos

debería contemplar tales aspectos lingüísticos. Hecho que puso en evidencia un vacío en la formación universitaria de estos docentes.

Para esto, se diseñó un curso de 16 horas (avalado por la Sub-Dirección de Extensión del Instituto Pedagógico de Caracas) dictado por la autora de este estudio. Se hicieron lecturas dirigidas vinculadas a los temas referidos, grupos de estudio, trabajos en equipo y plenarias con los docentes para comprender las diferencias y similitudes entre el proceso de construcción de la lengua escrita para escolares oyentes y para alumnos Sordos. El curso se dictó en la escuela los días viernes, con una duración de 4 horas por sesión.

Sumado a lo anterior, se propició el diseño de estrategias pedagógicas significativas centradas en los intereses y necesidades de conocimiento de los escolares Sordos, lo cual se tradujo en actividades vinculadas con aspectos gramaticales (apropiación del código) y otras dirigidas al texto y el contexto (usos lingüísticos). Todo ello enmarcado en proyectos de escritura que ofrecieran coherencia con situaciones reales de uso.

En cuanto a las actividades relacionadas con la apropiación del código, es decir del español escrito, los maestros diseñaron ejercicios sobre el uso de mayúsculas y minúsculas, sinónimos y antónimos, conjugaciones verbales, enriquecimiento del léxico de acuerdo a los temas propuestos por los alumnos, discusiones en lengua de señas sobre sus dudas en cuanto al significado de distintas palabras escritas, conectores, artículos, pronombres y signos de puntuación.

En relación con las actividades vinculadas al texto y contexto, los docentes conversaron con los escolares Sordos sobre la estructura de los textos trabajados en el aula, hicieron comparaciones entre las distintos tipos de texto, efectuaron inferencias sobre las

palabras desconocidas. Asimismo se determinó, por un lado, cómo se estructura un cuento, una receta de cocina o un afiche. Por el otro lado se resaltó el papel protagónico de la lengua de señas en todos los intercambios comunicativos llevados a cabo entre los maestros y los niños Sordos.

Etapa II: Diseño de los Proyectos Pedagógicos de Escritura

Una vez concluido el curso preparatorio de formación lingüística para los maestros se emprendió la tarea de diseñar los proyectos de escritura sintonizados con la naturaleza bilingüe de los alumnos. Se tomó en cuenta las edades, los intereses, las demandas de cada grado así como la exploración de diferentes tipos de texto, órdenes discursivos y las funciones características de la lengua escrita, sin perder de vista que estos escolares la aprenderían como una segunda lengua.

Es necesario reiterar que tales aspectos no aparecen contemplados en el CBN, pues en él se da por sentado que el alumno a quien va dirigido ya domina el código (por ser su lengua materna) y lo que requiere es mejorar la variedad formal de su lengua. Vale señalar que en el caso de los Sordos en edad escolar no es así, pues no solamente desconocen la estructura textual sino también el código, que en este caso es el español escrito.

En este orden de ideas, los maestros propusieron incluir conversaciones en lengua de señas con sus alumnos para conocer sobre sus creencias y actitudes frente a una lengua de características tan disímiles a su primera lengua, la escrita. De igual modo, se exploraron los tipos de texto con los cuales habían tenido contacto durante su escolaridad. Aparte de lo ya mencionado, se les preguntó a los docentes su propia experiencia con la enseñanza de la lengua escrita centrada en una educación bilingüe y cuáles

habían sido las experiencias exitosas y las de mayor dificultad en dicho proceso.

Contando con estos insumos, las maestras procedieron a diseñar proyectos de escritura vinculados a los elementos ya indicados y con los contenidos conceptuales previstos en el CBN para cada grado, específicamente en el área de Lengua y Literatura. En este punto se hace imprescindible subrayar, la realización de reuniones periódicas (2 veces a la semana) entre el equipo investigador constituido por las docentes y la autora del estudio para aclarar las dudas, buscar lecturas complementarias, diseñar materiales didácticos acordes, mostrar los hallazgos y en general lo planteado por los niños Sordos en cuanto a sus demandas de conocimiento y de información.

Todos estos elementos brindaron una plataforma conceptual y metodológica que facilitó escoger los tipos de texto y los órdenes discursivos más adecuados para cada grado y para cada grupo en particular.

Etapa III: Implementación de los proyectos de escritura

Los proyectos de escritura diseñados se insertaron en los proyectos pedagógicos de aula (PPA) que las docentes tenían contemplados en su planificación habitual para lograr una mayor coherencia en el trabajo. Así, por ejemplo si el PPA tenía como temática “El espacio exterior y los planetas” el proyecto de escritura consideró tipos de textos y órdenes discursivos relacionados con el tema escogido y de acuerdo al grado y las edades de los niños. Los proyectos de escritura propuestos fueron: “El Cuerpo Humano”, “Nuestra alimentación”, “Los animales que nos gustan” y “El Embarazo”.

Etapa IV: Evaluación de las estrategias empleadas en los proyectos de escritura.

Las maestras hicieron notas de campo sobre las actividades desarrolladas por sus alumnos haciendo una descripción pormenorizada del proceso de escritura. De igual modo, se destaca el empleo de la observación participante como técnica de evaluación en el registro de los resultados. Se efectuaron tres reuniones generales entre los docentes y la investigadora, en las que se hizo un balance sobre la producción escrita de los alumnos y las estrategias pedagógicas empleadas. Esta etapa de evaluación tuvo un carácter eminentemente cualitativo, ya que se dio preponderancia al proceso de construcción escrita que desarrollaron los alumnos. Sin embargo, los docentes consideraron necesario el empleo de escalas de estimación que permitieran registrar algunos elementos específicos del desempeño de los escolares en el proceso de escritura.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos con la aplicación de proyectos pedagógicos para el aprendizaje de la lengua escrita en alumnos Sordos mostró, en primer lugar, el papel decisivo e insustituible que juega la lengua de señas como puente semiótico en la construcción de significados. Esto se evidenció al poder explicarles palabras desconocidas, instrucciones, aspectos sintácticos, estructura textual, aclarar dudas e hipótesis frente a lo escrito.

Los docentes expresaron que las estrategias pedagógicas empleadas en su práctica pedagógica habitual giraban en torno a actividades rutinarias y carentes de motivación para los alumnos, como copias de la pizarra o de libros, dictados, trabajos

individuales sin cooperación grupal, una inexistente reflexión sobre lo que escriben (planificación, revisión, y evaluación) y cómo lo escriben (estrategias metacognoscitivas y metalingüísticas). No se propiciaban correcciones grupales así como el valor de los borradores a la hora de intentar escribir un texto. Por lo que emprender el aprendizaje del español a través de proyectos de escritura se reveló como una estrategia pedagógica efectiva y motivadora para los alumnos Sordos.

Entre las creencias que afloraron en los alumnos Sordos está pensar que la lengua escrita sólo sirve para el aula de clases o para cumplir con los objetivos exigidos por la maestra, opinión que no ofrecían los docentes antes de implementar las estrategias propuestas en el proyecto.

Asimismo, se pudo observar un escaso contacto con diferentes materiales escritos (revistas, periódicos, cuentos, recetarios, enciclopedias, etc.) en su jornada escolar diaria, aunado a los pocos eventos de lectura y escritura programados en los planes semanales. Las maestras dedican un número de horas muy limitado al trabajo con la lengua escrita, empleando mayor tiempo a otras asignaturas como matemática, sociales o ciencias naturales. En otras palabras, el aprendizaje de la lengua escrita queda diluido en las actividades programadas para otras asignaturas y no en un espacio propio en la que sea asumida como una segunda lengua.

En todos los grados, se halló un desconocimiento gramatical del español escrito (género, número, conjugaciones verbales, artículos, sustantivos, adjetivos, complementos, vocabulario, sinónimos, antónimos, diminutivos, familias de palabras y otros aspectos) a pesar de que muchos de esos contenidos aparecen en el área de Lengua y Literatura para cada uno de los grados y se da por sentado que los alumnos invierten muchas horas de

clase en ese tipo de ejercicios para conocer la sintaxis de su lengua materna. Esto parece indicar que tal aprendizaje debe ser diferente en los alumnos Sordos y que requiere de estrategias didácticas también distintas a las empleadas con oyentes.

Por otro lado, las maestras no poseen una formación teórica básica sobre el proceso de construcción de la lengua escrita ni en niños oyentes ni en Sordos. Sin embargo, se observó una creciente motivación de los alumnos al darles la oportunidad de conversar (en LSV) sobre lo que piensan de la escritura, así como de seleccionar los temas sobre los cuales quieren investigar y hacer sus producciones escritas (descripciones, narraciones, cartas, instrucciones, informes, diálogos, dibujos animados).

Es de importancia capital indicar que las maestras formularon una serie de preguntas a sus alumnos con el propósito de indagar en torno a posibles creencias y valores otorgados a lo escrito, tales como: ¿para qué se escribe?, ¿quiénes escriben?, ¿qué se necesita para escribir? Al respecto, las respuestas evidenciaron que la lengua escrita representa un serio escollo para ellos al no tener puntos de referencia con su lengua materna. También están conscientes que es necesario saber leer y escribir para lograr una mayor participación en la sociedad. Sin embargo, la escuela no ha logrado construir los mecanismos pedagógicos y lingüísticos que permitan su efectivo aprendizaje en esta comunidad minoritaria.

Por otra parte, algunos de los alumnos expresaron que *la escritura es de los oyentes*, los Sordos no pueden alcanzar un desempeño óptimo como ellos. Tal aseveración pone en evidencia creencias sobre la lengua escrita que será necesario explorar en futuras investigaciones para desmontarlas y buscar puentes de comunicación ajustados a las necesidades lingüísticas de los

Sordos. Visto de este modo, subyace la percepción de que la lengua escrita constituye un poder que no han logrado alcanzar. Así, los Sordos que escriben tienen mayor prestigio social, mejores empleos, acceso a la información y al conocimiento, posibilidades reales de liderazgo y participación en la construcción de ciudadanía.

En otro orden de ideas, se comprobó que no se ha desarrollado una relación entre la LSV y la lengua escrita que les permita a los alumnos Sordos construir puntos de referencia entre ambas lenguas. Es una situación generada, entre otras causas, por las pobres y escasas conversaciones que tienen los maestros con sus alumnos, es decir, no hablan en LSV sobre sus producciones escritas. Aunque somos de la opinión, que en general no se conversa sobre nada que no tenga que ver con el programa de estudios. En consecuencia, no sólo la lengua escrita se ve afectada en su aprendizaje sino también la lengua de señas.

El aula de clases, en efecto, no parece representar el espacio idóneo para la planificación, revisión y corrección de sus escritos, ni en forma individual ni colectiva; no hay un tiempo establecido para emprender proyectos que permitan la exploración de diversos tipos de texto y órdenes discursivos. Se escribe algo una sola vez, en un solo intento y de manera individual, siendo la maestra quien corrige lo equivocado, luego lo guarda y pasa a otra actividad. En otras palabras, la escritura no es asumida como un proceso cognoscitivo, complejo y reflexivo que requiere de tiempo y participación tanto individual como colectiva de los alumnos.

También se puso de manifiesto que en los primeros grados, los niños Sordos no tienen conciencia de que hablan una lengua distinta a la de otros niños, incluso que lo que hablan es una lengua y por consiguiente tiene un valor específico. Es decir, pareciera que

no saben siquiera que son Sordos y que su comunicación se basa en una lengua con características diferentes a la de sus padres o hermanos oyentes. La lengua de señas se entiende sólo como entorno lingüístico en el desarrollo de las actividades escolares, pero no como una asignatura que los alumnos Sordos deberán aprender a conocer y valorar.

En todos los grados de la I Etapa de Educación Básica, los alumnos identificaron la macroestructura de los tipos de textos trabajados (la receta de cocina, el cuento y el informe) para lo cual se les propuso ordenar los fragmentos que componían cada uno de ellos. Así, por ejemplo para la receta de cocina: los ingredientes y la preparación, además del título; para el cuento el inicio, el desarrollo y el desenlace.

Por otro lado, se trabajaron una serie de actividades gramaticales para facilitar el conocimiento del código escrito, tales como: representación gráfica de las vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación y su uso; sílabas, nombres propios, sinónimos, antónimos, sustantivos, adjetivos, diminutivos y aumentativos (en LSV y español); inventar palabras por la letra inicial, comparar palabras por su longitud, familias de palabras; inventar historias en LSV, dibujarlas y luego escribirlas. Cabe destacar que estos aspectos estaban directamente relacionados con los temas propuestos por los alumnos.

De igual forma, a los alumnos de 1º y 2º se les invitó a hacer una caja contentiva de etiquetas de distintos productos (alimentos, bebidas, de tocador, medicinas y artículos diversos), formularios bancarios, récipes médicos y recibos de servicios públicos con la finalidad de reflexionar sobre su contenido (logos, peso de los productos, contenido nutricional, procedencia, instrucciones de

uso, país de origen, información numérica y en letras) para hacer inferencias a partir de la información visual allí expuesta.

Los escolares de 3° grado mantuvieron una conversación coherente en LSV dando argumentos acerca del embarazo precoz, el matrimonio y el noviazgo. Sin embargo, no se sintieron capaces de producir un texto informativo escrito sobre el tema seleccionado. Se evidenció una gran inseguridad para intentar siquiera escribir solos algún párrafo de lo que había expresado en su lengua, pues preferían que la maestra escribiera en la pizarra y ellos copiar en sus cuadernos. Tampoco estaban acostumbrados al trabajo cooperativo o por parejas para las correcciones escritas o el borrador.

En términos generales, se aprecia no sólo un desconocimiento y desinterés por lo escrito, sino temor a intentar escribir de manera espontánea sobre lo que les interesa. Pareciera que la razón estriba en la forma penalizadora y rígida en la que las docentes han conducido el proceso de construcción del español escrito. Existe la creencia de que el poder de lo escrito lo detenta solamente la maestra oyente; no se asume tal aprendizaje como un proceso cognoscitivo que debe darse por aproximaciones sucesivas, de manera paulatina y en constante revisión.

Por último, las maestras expresaron que el CBN vigente no es suficiente ni adecuado para trabajar con alumnos en situación bilingüe, como es el caso de los Sordos. Se necesita de un Currículo Básico Bilingüe-Bicultural (CBBB) en el que se contemple la lengua de señas y el español escrito como asignaturas. Esto implicaría un conjunto de orientaciones lingüísticas y pedagógicas específicas para el aprendizaje de la lengua escrita a través de proyectos pedagógicos.

A modo de cierre

Una pedagogía de la lengua escrita para Sordos debe ser concebida como el aprendizaje de una segunda lengua. Por consiguiente, las estrategias didácticas que se empleen deberán estar ajustadas a sus necesidades lingüísticas y a contextos específicos de uso. Esto es, una pedagogía por proyectos en los cuales la lengua de señas y el español sean consideradas asignaturas.

De esta aseveración se desprende la necesidad de proponer actividades que permitan un conocimiento gramatical del español sin descuidar las relacionadas con una reflexión sobre lo escrito. Sumado a las consideraciones anteriores, está el diseño de proyectos de escritura vinculados a diferentes tipos de textos y órdenes discursivos, de acuerdo con los intereses y las edades de los alumnos Sordos. Tarea que creemos deberá ser iniciada desde el preescolar y a lo largo de toda su escolaridad.

De igual modo, se requiere aumentar el número de horas semanales dedicadas al aprendizaje del español escrito con la mediación de adultos Sordos, que favorezca el intercambio en LSV para la construcción de significados. Asimismo, debe existir un verdadero uso eficiente de la LSV por parte de los maestros oyentes. Sin este requisito parece imposible llevar a feliz término la tarea de facilitar la producción de textos escritos coherentes en alumnos Sordos.

En suma, es necesario un cambio sustancial en la forma de entender los procesos de aprendizaje de los alumnos Sordos; es buscar una pedagogía centrada en el desarrollo de sus competencias y no en sus deficiencias. Esto implicará una nueva mirada en la que se asuma la presencia de una lengua y una cultura distintas, por

ende, se requiere una transformación de fondo en el estilo didáctico y en las políticas educativas para este grupo humano.

Referencias

- Álvarez, A. (2000). *Poética del habla cotidiana*. Mérida: Universidad de los Andes. Grupo de Lingüística Hispánica.
- Barrera Linares, L. y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística desarrollo del español II*. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericana.
- Behares, L. (2000). Sobre adquisición del lenguaje y constitución del sujeto. Los niños sordos de padres oyentes. *Insor*, 1 (4), 25-36.
- Behares, L., Curiel, M. y Massone, M. (1990). El discurso pedagógico en la educación del sordo. En M.T. Sirvent (Comp.), *Problemática del sordo y su influencia en la educación* (pp.41-68). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bernárdez, L. (1987). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: España.
- Falcón de Ovalles, J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: De la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto*. Caracas: UPEL
- Fernández Viader, M. y Pertusa, E. (1995). Implicaciones educativas de la sordera: El bilingüismo una alternativa. *Faro del Silencio*, 148, 61-66.
- Fraca de Barrera, L. (2000). Un enfoque integrador para la didáctica de la lengua materna. Cuaderno Pedagógico No. 1. Caracas: CILLAB.
- Fraca de Barrera, L. y Maurera, S. (2006). Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras* (72) 107-126.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Studio.

- Hola, A., Morales, P y Soteras, A. (2003). Personas Sordas e identidad. Extra muros No. 3 [Datos en línea]. Disponible [www.umce.cl/revistas/extramuros / extramuro_n03_ao8.html](http://www.umce.cl/revistas/extramuros/extramuro_n03_ao8.html) [Consulta: 2006, agosto 16]
- Heller, H. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas: Estudios.
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit*. Buenos Aires: Paidós
- Luque, B. (1994). Estrategias para facilitar la lectura en niños sordos. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas. Morales, A. (2000). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Morales, A. y Valles, B. (1997). Análisis de los fenómenos sintácticos en la escritura de adolescentes sordos venezolanos. Trabajo no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Ministerio de Educación (2005). Currículo Básico Nacional. Caracas: Autor. Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. España: Universidad de Barcelona.

- Pérez Hernández, Y. (2001). Concepción de la sordera y tendencias en la educación del sordo: correlación necesaria. *Laurus* (11) 81-94.
- Pérez Hernández, Y. (1998). Producción de cuentos escritos en escolares sordos: Una propuesta pedagógica con base en la lingüística textual. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Pérez Hernández, Y. (1997). La lengua escrita en sordos: Indagaciones sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas. *Tablero 21* (54), 19- 24.
- Pérez Ruíz, C. (1987). Propuesta de atención integral al niño sordo. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de especialistas en la educación de niños sordos, Caracas.
- Sánchez, C. (2007). Que veinte años no son nada. Disponible: <http://www.cultura.sorda.eu> [Consulta:2007, Diciembre 2]
- Sánchez, C. (2001). Los sordos, la alfabetización y la lectura: Sugerencias para la desmistificación del tema. Ponencia presentada en el II Encuentro de Educación Inicial, Mérida-Venezuela.
- Sánchez, C.(1999). La lengua escrita: Ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. En Skliar, C. (Comp.), *Actualidad en la educación bilingüe para sordos*, Vol. 2 (pp. 35-95).
- Sánchez, C. (1995). Educación básica para los sordos: Cuándo, cómo y dónde. *Documentos*, 2,37-49. Mérida- Venezuela: Instituto de estudios interdisciplinarios sobre sordera y lenguaje.

Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras* (50) 35-52.

Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de los sordos*. Caracas: CEPROSOR.

Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Ginebra: Santillana- Aula XXI.

Skliar, C. (2001). Problematizando los conceptos y las didácticas de la lengua escrita en la educación para sordos. Ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-Bicultural para personas Sordas, Chile.

Skliar, C. (1999). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. Trabajo no publicado.

Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Brasil: Universidad del Cuyo.

Skliar, C., Massone, M. y Veinberg, S. (1995): El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 86-100.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Tovar, L. (2000). La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. *Bilingüismo de los Sordos*, Vol.1 No. 4 (pp.74-88).

HARRY POTTER: UNA COMPRENSIÓN DESDE LO SIMBÓLICO

José Rafael Simón Pérez¹
(UPEL-IPC)
jrasip@cantv.net

Resumen

La saga de Harry Potter ha contado con la fortuna de convocar a una inmensa legión de lectores en todo el mundo. Por esta razón, dicha obra ha recibido el calificativo de fenómeno sociológico de los últimos tiempos. En virtud de tal impacto se plantea la siguiente investigación, cuyo propósito es analizar algunos símbolos de la religión católica que están presentes en la serie, acusada por sectores religiosos de dar a conocer y propagar elementos ocultistas. También se abordan parte de la historia de *Harry Potter y las reliquias de la muerte*, el último libro, así como aspectos del mismo que establecen distinciones con respecto a los anteriores. Como resultado se puede mencionar que la familia cristiana representada por José, María y Jesús, tiene sus referentes en la serie: allí están James Potter y Lily Evans, quienes son los padres del salvador del mundo mágico: Harry. Además, están la serpiente como símbolo de lo maligno y pecaminoso, presente tanto en la religión católica como en la saga y una dimensión mesiánica que emparenta a Jesucristo y a Harry como ungidos y salvadores. Pero tales elementos no son las únicas conexiones entre la simbología

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 (REV-2009000798) y del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

cristiana y ese universo paralelo creado por Rowling: la lucha del bien contra el mal y la resurrección se podrían abordar en futuras investigaciones sobre el tema.

Palabras clave: Harry Potter, elementos simbólicos, arquetipos.

Recepción: 29-04-2008 Evaluación: 26-05-2008 Recepción de la versión definitiva:
30-05-2008

HARRY POTTER: AN UNDERSTANDING FROM THE SYMBOLIC

Abstract

The Harry Potter saga has been fortunate to gather a huge legion of readers around the world. For this reason, such work has been termed a sociological phenomenon of recent times. On the basis of such impact, the present research is proposed. Its aim is to analyze some symbols from the catholic religion conveyed in this series, which has been accused by some groups of showing and spreading occultist elements. Also, part of the story of *Harry Potter and the Deathly Hallows*, the last book, is approached as well as some aspects that establish distinctions between this book and the previous stories. As a result, it can be mentioned that the Christian family, represented by Joseph, Mary and Jesus, has its referents in the series. There one finds James Potter and Lily Evans, parents of the savior of the magical world: Harry. Besides that, there is the serpent, symbol of the evil and the sinful, present in catholic religion as well as in the saga. There is also a messianic dimension that connects Jesus Christ and Harry as anointed and saviors. But such elements are not the only connections between Christian symbology and the parallel universe created by Rowling: the fight

of good against evil and resurrection could be approached in future research works.

Key words: Harry Potter, symbolic elements, archetypes

HARRY POTTER: UNE COMPRÉHENSION D'APRÈS LA SYMBOLIQUE

Résumé

La saga de Harry Potter a eu la chance de convoquer une immense légion de lecteurs dans le monde entier. Pour cette raison, cet ouvrage a reçu le qualificatif de phénomène sociologique des dernières années. En vertu de cet impact, on présente cette recherche dont le but est d'analyser quelques symboles de la religion catholique présents dans la série, accusée par des secteurs religieux de faire connaître et de diffuser des éléments occultistes. On a aussi abordé une partie de l'histoire de *Harry Potter et les vestiges de la mort*, le dernier livre, ainsi que des aspects qu'on y trouve, établissant des distinctions par rapport aux précédents. Comme résultat, on peut mentionner que la famille chrétienne représentée par Joseph, Marie et Jésus a ses référents dans la série : on y voit James Potter et Lily Evans qui sont les parents du sauveur du monde magique : Harry. De plus, il y a le serpent comme symbole de ce qui est malin et pécamineux, présent tant dans la religion catholique que dans la saga ainsi qu'une dimension messianique où Jésus-christ et Harry Potter s'apparentent comme des sacrés et des sauveurs. Mais ces éléments ne sont pas les seules connexions entre la symbolique et cet univers parallèle créé par Rowling: la lutte du bien contre le mal et la résurrection pourraient être analysées dans de futures recherches sur le sujet.

Mots clés : Harry Potter, éléments symboliques, archétypes.

HARRY POTTER: UNA COMPRESIONE DAL SIMBOLICO

Riassunto

La saga di Harry Potter ha avuto la fortuna di convocare un'immensa legione di lettori dappertutto. Perciò, tale opera ha ricevuto la qualificazione di fenomeno sociologico degli ultimi tempi. Dovuto a questo successo abbiamo pensato di fare una ricerca del genere letterario. Lo scopo è di analizzare alcuni simboli della religione cattolica che sono presenti nella saga, che è stata incolpata dai settori religiosi di aver diffuso la conoscenza di elementi magici. Si trattano parti di *Harry Potter e le reliquie della morte*, l'ultimo romanzo, e aspetti dello stesso che stabiliscono delle distinzioni in confronto ai romanzi precedenti della saga. Tra i risultati si può dire che la famiglia cristiana rappresentata da Giuseppe, Maria e Gesù, ha i suoi riferimenti in questa serie: Loro sono James Potter e Lily Evans, i genitori del salvatore del mondo magico, che è Harry. Inoltre, c'è il serpente come simbolo del male e del peccato, presente sia nella religione cattolica che nella saga. Ugualmente, c'è una dimensione messianica che mette in relazione Gesù e Harry, come gli unti e i salvatori. Questi elementi tuttavia, non sono gli unici collegamenti tra la simbologia cristiana e questo universo parallelo creato dalla Rowling: la lotta del bene contro il male e la resurrezione potrebbero essere una tematica interessante in future ricerche.

Parole chiavi: Harry Potter, Elementi simbolici, Archetipi.

HARRY POTTER: UMA LEITURA BASEADA NA SIMBOLOGIA

Resumo

A saga de Harry Potter tem tido a sorte de convocar uma imensa legião de leitores em todo o mundo. Por esta razão, esta obra

tem recebido o qualificativo de fenómeno sociológico dos últimos tempos. Dado tal impacto, propomos a seguinte investigação, cujo propósito é o de analisar alguns símbolos da religião católica presentes na série, acusada por sectores religiosos de divulgar e propagar elementos ocultistas. Também se aborda parte da história de *Harry Potter e as Relíquias da Morte*, o livro mais recente, bem como aspectos do mesmo que estabelecem distinções relativamente aos anteriores. Como resultado, podemos mencionar que a família cristã representada por José, Maria e Jesus tem os seus referentes na série: James Potter e Lily Evans, os pais do salvador do mundo mágico: Harry. Além disso, estão presentes a serpente como símbolo do maligno e pecaminoso, existente tanto na religião católica como na saga, e uma dimensão messiânica que aproxima as figuras de Jesus Cristo e de Harry como ungidos e salvadores. Mas tais elementos não são as únicas ligações entre a simbologia cristã e esse universo paralelo criado por Rowling: a luta do bem contra o mal e a ressurreição poderiam ser abordadas em futuras investigações sobre o tema.

Palavras-chave: Harry Potter, elementos simbólicos, arquétipos

HARRY POTTER: UNA COMPRENSIÓN DESDE LO SIMBÓLICO

José Rafael Simón Pérez

Introducción

El 21 de febrero de 2008 se publicó en lengua española la última entrega de la serie de Harry Potter, cuya autora, como se sabe, es una maestra de escuela de nombre Joanne Kathleen Rowling. De acuerdo con Hernández (2008), la tirada total en español alcanza la cifra de un millón y medio de ejemplares aproximadamente. **Harry Potter y las reliquias de la muerte** viene a completar así una saga de 7 libros iniciada a finales del siglo pasado, 26 de junio de 1997 para ser precisos, y de la cual también forman parte los siguientes títulos: **Harry Potter y la piedra filosofal**, **Harry Potter y la cámara secreta**, **Harry Potter y el prisionero de Azkabán** (la famosa cárcel de los magos custodiada por los dementores, esos oscuros personajes de rostro encapuchado y negra vestimenta capaces de robar la alegría y de extender la desilusión y la desesperanza a su paso), **Harry Potter y el cáliz de fuego**, **Harry Potter y la Orden del Fénix** y **Harry Potter y el misterio del príncipe**, volumen en el cual muere en extrañas circunstancias un personaje crucial en la vida y en el destino de Harry: Albus Dumbledore, el director de Hogwarts, la escuela de magia y hechicería (Rowling, 2006).

En la actualidad, prácticamente nadie duda de que la saga del niño mago que debe enfrentarse al mal encarnado por Lord Voldemort y su ejército de mortífagos, se ha convertido en un verdadero fenómeno de masas y hasta en un hito (y por qué no, también en un mito²) en la historia de la literatura contemporánea.

² Restrepo (2008) refiere en su artículo la opinión del crítico colombiano Jorge Iván Parra, para quien Harry Potter se ha convertido en un mito de la sociedad contemporánea, en la medida en que ha agrupado a toda una generación de lectores. Por lo antes expuesto, este niño mago es reconocido e identificado en el mundo entero, casi como las más conocidas marcas de refresco.

Aunque muchos señalan que no se trata efectivamente de “literatura”, o de “buena literatura” en todo caso, si es que ella admite calificativos de tal naturaleza, nadie puede desconocer que se trata de una serie leída por niños y jóvenes, cuya fama se ha extendido a los más recónditos rincones del planeta en virtud de que, entre otras razones, los cinco primeros textos que componen la serie han sido llevados al cine, boom publicitario de por medio. También hay que reconocer que es una saga leída por adultos, de hecho en muchas partes del mundo se han realizado ediciones especiales sin caricaturas para este segmento de la población (Tapia, 2007).

Y pensar que los manuscritos iniciales de Harry Potter fueron rechazados en varias ocasiones por distintas editoriales inglesas, hasta que la secretaria de una de ellas leyó el material y éste le pareció tan interesante que se lo presentó al editor. Por cierto, que dicho editor le recomendó a la autora que firmara como J. K. Rowling, pues consideraba que no sería muy llamativo que el nombre completo de una mujer apareciera como la autora de un libro de aventuras dedicado a niños y jóvenes, situación que parece inexplicable en la actualidad.

Retomando el tema central del segundo párrafo, hay un periodista colombiano que plantea una serie de datos al respecto que son dignos de ser considerados. En este orden de ideas, Restrepo (2008) estima que una de las bondades de la saga es precisamente haber recuperado la lectura para los jóvenes, aunque ya se ha dicho que niños y adultos también se han visto atrapados por las aventuras de Harry Potter y sus amigos de Hogwarts. Prosigue este autor destacando que la creación de Rowling ha representado la oportunidad de hacer nuevos lectores que leen simplemente por el placer de leer, de poner otra vez de moda y en el tapete la lectura, al parecer un tanto desplazada en los últimos tiempos por las múltiples y constantes innovaciones tecnológicas.

Cabe destacar que para la investigadora cubana Elizagaray (2005) leer por placer debería constituirse en el propósito fundamental e inherente de la lectura misma. Una idea similar es manejada por Castro (2003), para quien “hay un saber escondido en la intuición, en la sensibilidad, en la emoción, en el juego, en la lucha. La lectura siempre debe estar unida a esto, de otra forma se transforma en peso muerto, en tecnicismo”. Hay que convenir, entonces, en que ha sido esa emoción, ese juego, esa lucha, esa aventura y esa fabulación lo que ha hecho que tantas personas se hayan convertido en fanáticos de la serie.

Las razones aludidas en buena parte del párrafo anterior constituyen los argumentos por los cuales la Fundación Príncipe de Asturias decidió conceder de forma unánime el Premio de la Concordia 2003 a Rowling. En este sentido, el jurado señala en su veredicto que decide otorgar el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2003 a la autora británica “por las características de su obra, que trasciende el ámbito literario, para convertirse en un vínculo de unión entre continentes y generaciones que promueve la imaginación como fuente de libertad al servicio del bien y la cooperación y la solidaridad entre las personas”. En el veredicto también se puede leer que:

La obra de la escritora inglesa Rowling se ha convertido, con los libros de Harry Potter, en un fenómeno sociológico y humano sin precedentes en la cultura de nuestro tiempo. La trascendencia social de la creación de Rowling se fundamenta en haber logrado que niños de etnias y culturas de todo el mundo hayan descubierto la bondad de la lectura y encontrado en las fascinantes aventuras de Harry Potter un estímulo para la imaginación y la creatividad. La obra de Rowling promueve, al mismo tiempo, y sobre todo, la identificación de los jóvenes con

valores humanos tan esenciales como el discernimiento entre el bien y el mal, la importancia de la cooperación y la solidaridad para superar los problemas y obstáculos del vivir; en definitiva, ideas y capacidades que alientan y hacen posible el entendimiento y la concordia entre los seres humanos (elmundo.es, 2003).

En este punto del trabajo, vale la pena traer a colación parte del discurso de Rowling al aceptar el galardón concedido por la Fundación Premio Príncipe de Asturias, en la que esboza sus propósitos al escribir la serie de Harry Potter, así como lo que quiso representar o ilustrar a través de ella. La escritora inglesa, quien por cierto antes de hacerse famosa y millonaria por su obra, subsistía con ayudas sociales del gobierno británico, confiesa que:

...Mi intención no fue ni enseñar ni predicar a los niños. De hecho, creo que salvo raras excepciones, las obras de ficción infantil sufren si el autor o autora está más interesado en instruir a sus lectores que en cautivarlos con un cuento³. Sin embargo, siempre he creído que los libros de Harry Potter son altamente morales. Quise representar las ambigüedades de una sociedad donde la intolerancia, la crueldad, la hipocresía y la corrupción abundan, para demostrar mejor lo heroico que es, cualquiera que sea tu edad, luchar en una batalla que nunca se ganará. Y también quise reflejar el hecho de que la vida entre los once y los diecisiete años puede ser difícil y confusa, aún estando armado con una varita mágica (elmundo.es, 2003).

Agrega Rowling que a los niños les agrada leer cuentos (o que en todo caso se los lean) porque necesitan probar sus

³ La autora Elizagaray (2005) plantea que se debe hacer a un lado la creencia, insensata de acuerdo con su criterio, según la cual la literatura sólo funciona para enseñar e inculcar moralejas. Como se ve, hay consenso con lo señalado por Rowling.

imaginaciones, explorar por sí mismos y por sus propios medios las ideas de otras personas, ocupar otras vidas, trasladar sus mentes y cuerpos a donde aún no tienen la madurez suficiente para ir. Igualmente, es de la opinión que no hay película, programa o serie de televisión, ni videojuego que pueda repetir nunca la magia que existe cuando la imaginación del que lee se encuentra con la capacidad de fabulación del que escribe para crear un reino único y privado en el que todo se hace posible por la palabra. Y es que todo niño como ser humano, a juzgar por los señalamientos de Elizagaray (2005), debería tener el derecho de viajar por los territorios de la fantasía. Ahora que, por cierto, estima al igual que Rowling que el libro y, por consiguiente, la lectura como actividad básica humana, seguirán perdurando muy a pesar del uso de Internet y del advenimiento de otras tecnologías, pues una cultura de la imagen sólo es sostenible en el tiempo si se le vincula a un determinado texto de referencia.

En otro orden de ideas, según muchos críticos y estudiosos de la materia, la saga de Harry Potter cuenta con una muy rica simbología, situación que no pasa desapercibida al leer los textos. Para muestra bastaría lanzar ya al ruedo una pregunta que quizás algunos lectores puedan hacerse o ya se hayan hecho con antelación. ¿Por qué son precisamente siete los libros que conforman la saga, a sabiendas de lo que dicho número representa?

Para darle vida a ese mundo superpuesto lleno de magia que la autora crea, ésta recurre a una gran cantidad de símbolos presentes en las sociedades contemporáneas. También apela a otras culturas, religiones y hasta mitologías. De la griega, por ejemplo, recrea ciertos mitos fundacionales; además, por las miles y miles de páginas de la serie desfilan centauros (bestias fabulosas

mitad hombres, mitad caballos), unicornios (animales fabulosos con forma de caballo y un cuerno situado justo en el medio de la frente) y otros seres mitológicos. En cuanto a la mitología nórdica, hay una materia denominada Runas, la cual debe ser cursada por los magos en formación, y en la que Hermione, para variar, resulta muy aplicada. Siguiendo a Flores (2005), las runas representan los caracteres más antiguos empleados en la escritura por los pueblos germánicos y fueron utilizadas por los vikingos con propósitos mágicos, grabándolas en escudos, espadas y lanzas. Especial atención para esta investigación merecen aquellos aspectos y hechos de la serie de Harry Potter que remiten directamente a elementos propios de la religión católica, apostólica y romana, los cuales son recogidos en las Sagradas Escrituras, tanto en el Antiguo como en el Nuevo Testamento, asunto que llama poderosamente la atención, debido a que los textos de la saga han sido acusados de dar a conocer los símbolos del ocultismo, doctrina dedicada a la explicación de lo sobrenatural y misterioso, es decir, de aquello que no puede ser resuelto racionalmente.

Precisamente éste es el centro de interés del trabajo, la vinculación entre Harry Potter y la simbología cristiana, que se aspira desarrollar en las páginas siguientes. Pero como el asunto a tratar puede resultar particularmente extenso, se desarrollarán únicamente tres aspectos: la familia cristiana representada por el carpintero José, la virgen María y Jesús tiene sus referentes en la saga: James Potter, Lily Evans y Harry; la serpiente también discurre sigilosa por las páginas de las Sagradas Escrituras y de la serie y, en última instancia, el otro elemento que se abordará será la dimensión mesiánica tanto de Jesús y Harry Potter, en la medida en que ambos han sido elegidos y hasta ungidos para la salvación

de la humanidad, muy a pesar de que ambos en el transcurso del camino que les ha tocado emprender también dudan de tales condiciones.

De hecho, puede afirmarse que Harry Potter ha sido doblemente elegido y ungido: primero a la edad de un año, cuando sobrevive a la muerte de sus padres en su casa de Godric's Hollow y queda marcado para siempre con la cicatriz en forma de rayo en la frente y posteriormente, en plena adolescencia, cuando Albus Dumbledore le encomienda, antes de ser asesinado por Severus Snape en una de las torres más altas de Hogwarts, la peligrosa tarea de destruir los horrocruxes, objetos hechizados y estratégicamente escondidos por Lord Voldemort para garantizar su poder por toda la eternidad. La búsqueda de tales objetos se materializa en *Harry Potter y las reliquias de la muerte* (Rowling, 2008).

Como se aprecia, en el fondo, la saga navega por un río que se remonta hasta los orígenes del hombre mismo, hasta la génesis de la humanidad: la sempiterna lucha del bien contra el mal.

Además de la conexión entre Harry Potter y la simbología cristiana, también se resaltarán algunos aspectos de la historia que se cuenta en *Harry Potter y las reliquias de la muerte*, como se sabe el último volumen recientemente publicado en lengua española. De igual modo, se destacarán detalles que establecen interesantes diferencias con los textos anteriores de la saga.

Relación entre la serie de Harry Potter y algunos elementos presentes en la simbología cristiana

Antes de desarrollar esta parte, parece significativo retomar un tópico señalado en el apartado anterior, el cual tiene que ver con la forma en que Rowling superpone en su creación dos mundos de forma simultánea o paralela: el mundo de los muggles,

seres mortales que carecen por completo de poderes mágicos como tía Petunia, tío Vernon y Dudley, familiares de Harry Potter, quienes por cierto casi lo confinan al número 4 de Privet Drive al percatarse de sus facultades, y el mundo de los magos, capaces de trasladarse de un sitio a otro a través de la Red Flu o de aparecerse y desaparecerse, trasladadores de por medio, en el cual se refiere al mundo mágico que se ha citado antes (Tapia, 2007).

El segundo es el mundo de Harry y sus amigos, de la familia Weasley y de muchos profesores de Hogwarts, pero también lo es de Lord Voldemort, de los Malfoy, de Narcisa y Bellatrix Lestrange. Los primeros representan el bien, los segundos el mal, con sus respectivos matices, claro está, de forma tal que las fuerzas antagónicas se enfrentan, luchan y en el último volumen acometen la llamada batalla final: la de Hogwarts.

Como ya fue resaltado, una de las virtudes que logra Rowling con su obra, tiene que ver con la superposición de dos mundos paralelos. Es decir, sobre la base de un mundo real, el de los llamados muggles en la serie, la autora instala otro mundo, el de los magos, en el que todo es posible mediante la magia. Ese segundo mundo cuenta con todos los elementos del mundo real, como ya se vio, hasta con cuentos propios de la literatura infantil para niños magos: allí está el libro, no tan inocente por cierto, que Albus Dumbledore dejó como herencia a Hermione llamado *Los cuentos de Beedle el Bardo*.

Ahora bien, resulta interesante preguntarse cómo logra la autora una superposición tan perfecta, tan armoniosa. En este sentido, se puede decir que si en el Libro del Génesis del Antiguo Testamento, Dios plantea la creación del mundo, de un modo u otro, Rowling y cualquier otro escritor o artista, emulando a Dios, vaya comparación, crea también un mundo, el de los magos, con

campeonatos de quidditch y escobas que vuelan, un mundo que se adosa al real, pero sin que dicha unión luzca artificiosa. Esa creación de Rowling, al parecer, se sustenta en sus propias experiencias, en el cúmulo de vivencias acumuladas en el transcurso de su existencia misma. Experiencias y vivencias que se hacen presentes en la creación de la autora a través de la memoria, esa especie de archivo que almacena y guarda lo vivido. La memoria funciona, entonces, en dos planos: como depósito y como mecanismo de recuperación. En palabras de Giannini (1995), habría que decir que todo escritor ejerce el trabajo de arqueólogo: excava en el subsuelo de su memoria donde descansa lo soterrado, para finalmente rescatar y restaurar parte de lo vivido, tanto en los dominios más íntimos, el domicilio, como en los públicos, el trabajo, entre otros.

En cuanto al tema de los dos mundos que subyacen en la obra, Rivero (2005) plantea que el mundo no mágico, el de los muggles, es triste y se encuentra poblado por personas limitadas e inferiores, mientras que en el mundo mágico habitan seres más iluminados y capaces de vivir plenamente. Desde su perspectiva, la magia se vende entonces como el camino a la felicidad, pues Harry era infeliz viviendo entre los miembros de una familia abusiva e incomprensiva hasta que inicia su preparación en Hogwarts. A simple vista, tales consideraciones parecen un tanto simplistas y hasta sesgadas y olvidan un hecho elemental: las siete entregas de la serie constituyen un riguroso ejercicio de ficción, ejercicio que tal vez ha logrado lo que otros libros o autores se han propuesto sin conseguirlo: cautivar lectores. Además, hacer apología de la magia no figura entre los objetivos de Rowling al acometer la escritura de la saga.

Una vez abordado este asunto, a continuación se hablará acerca de la relación entre la serie de Harry Potter y algunos

elementos de la simbología cristiana, aspecto muy significativo para el presente trabajo.

Las familias de Jesucristo y de Harry Potter

La familia encarnada por José, de profesión carpintero, la virgen María y el niño Jesús, tiene sus referencias, salvando las distancias claro está, en la historia del niño mago Harry Potter, cuyos padres James Potter y Lily Evans fueron asesinados por Lord Voldemort cuando aquel contaba con tan sólo un año de edad.

En el caso de Jesucristo, éste fue engendrado sin que la virgen María tuviese algún tipo de relación física con José, su esposo, situación que hace dudar a éste hasta que recibe una revelación por parte de un ángel. Harry, por su parte, representa el fruto de la unión de James Potter y Lily Evans, quienes fueron capaces de inmolarse para que él viviera.

A pesar de no haber conocido a sus padres debido a que sufrió su pérdida a una edad muy temprana, Harry permanentemente los recuerda, bien sea mediante lo que otras personas le refieren de ellos, por ejemplo, su padrino Sirius, o a través de fotografías y cartas que la trama del último libro va mostrando. Utilizando los pensamientos de Severus Snape, logra contemplar distintos episodios de la vida de sus padres.

Una vez que los padres de Harry son asesinados, éste es “adoptado” por una familia de muggles cuyos miembros no poseen ningún tipo de poderes mágicos. La nueva familia de Harry está conformada por sus tíos Petunia y Vernon y su primo Dudley y todos habitan en el número 4 de Privet Drive. En su nuevo hogar, Harry padece una especie de confinamiento en su propia habitación, sus nuevos familiares desconfían de él y hasta lo maltratan física y psicológicamente.

No obstante, en la séptima entrega de la serie, esta situación sufre ciertos cambios. Si bien es cierto que la conducta de tío Vernon para con su sobrino putativo continúa siendo hostil, en tía Petunia, la hermana de Lily Evans, y sobre todo en el primo Dudley, empiezan a evidenciarse ciertos cambios, explicados en el último de los casos por el hecho de que Harry haya salvado el alma de su primo cuando en una edición anterior de la serie sufrieron el ataque de los despiadados dementores, capaces de robarle la alegría y la esperanza a las personas. En el caso de tía Petunia, aunque hay cierta negativa en aceptar que se siente algún tipo de afecto por el sobrino, que debe existir, esto se debe a la posibilidad de que la familia no pueda reunirse nunca más, como de hecho sucede en la última entrega. No olvidemos que todos los libros de la serie comienzan con la estadía veraniega del niño mago en la casa de sus tíos, antes de partir a Hogwarts. Sin embargo, la situación comienza a cambiar en *Harry Potter y las reliquias de la muerte*. El protagonista está a punto de cumplir 17 años, el hechizo protector que le dieron sus padres puede romperse, el hechizo detector que le impide hacer magia por ser menor de edad también y ha decidido no regresar a Hogwarts, pues su prioridad es cumplir con el encargo que le hiciera Álbis Dumbledore, el director, antes de morir. Incluso, Harry siente que se avecina una feroz lucha con Lord Voldemort y sus secuaces –los mortífagos– y siente que su familia está en peligro, por lo que los convence para que acepten la ayuda de la Orden del Fénix. Es decir, hay que forzar una separación. Además, Harry está conciente de que puede morir en el enfrentamiento con Lord Voldemort, por lo que piensa que nunca más verá ni a sus tíos ni a su primo.

Pero si de familia se trata, la de Harry está constituida por cada uno de los miembros del clan Weasley. Son ellos quienes

acogen en su seno al niño mago, quienes le proporcionan la seguridad de una casa como ambiente físico y los beneficios de un hogar. Son ellos quienes están pendientes de sus cumpleaños, de sus tristezas y alegrías, de los regalos de navidad. Por eso, es capaz de sentir una inmensa culpa cuando uno de los Weasley fallece en la batalla de Hogwarts. Y es ese remordimiento y ese deseo de que nadie más muera por su causa, son los que impelen a entregarse a Lord Voldemort y sus secuaces, paso previo para poder cumplir con lo que ya estaba escrito.

La serpiente como encarnación del mal

La serpiente constituye un animal de una significación capital en los siete volúmenes de Harry Potter, pero también aparece en las Sagradas Escrituras. Ahora bien, cabe en este punto plantearse la siguiente cuestión: ¿Con qué se asocia este réptil?

Para Vázquez Hoys (1981), la serpiente se asume fundamentalmente como símbolo de la muerte, como la encarnación del espíritu de los muertos. Su aspecto es repulsivo, se le asocia generalmente como genio del mal, con las tinieblas. No obstante, prosigue la autora citada, se trata de una figura simbólica ambivalente, doble, como el mismo Severus Snape, pues también representa la medicina y por ende la salud y la vida, incluso la resurrección. Es un animal que aparece y desaparece, que cambia de piel en primavera, y que renace después de un largo invierno. Se encuentra muy presente en las mitologías egipcias y celtíbera.

El Diccionario de la Lengua Española (2001) también fue consultado en cuanto a las acepciones del término “serpiente”. En este sentido, la segunda entrada que aparece en dicho diccionario dice que esta palabra se asocia con el diablo, con el demonio, con

el príncipe de los ángeles rebelados. Se escribiría, por tanto, así:
La serpiente.

Lo cierto del caso es que la serpiente es una figura que se encuentra presente en las Sagradas Escrituras. En este punto, vale la pena recordar que el Diablo asume la forma de una serpiente para tentar a Jesucristo en el desierto, antes de que fuera crucificado y resucitara al tercer día, hecho que acontece entre esas cuarenta noches que median entre el miércoles de ceniza y el inicio de la Semana Santa, de acuerdo con los calendarios actuales. También el Diablo se mete en el cuero de una serpiente para provocar a Eva y lograr que ésta coma la manzana del árbol prohibido, desobedeciendo así la voluntad de Yavé Dios. De esta manera, surge en la humanidad el llamado pecado original.

Pero la serpiente, la más astuta de cuantas bestias del campo hiciera Yavé Dios, dijo a la mujer: “¿Con que os ha mandado Dios que no comáis de los árboles todos del paraíso?”. Y respondió la mujer a la serpiente: “Del fruto de los árboles del paraíso comemos, pero del fruto del que está en medio del paraíso nos ha dicho Dios: “No comáis de él, ni lo toquéis siquiera, no vayáis a morir”. Y dijo la serpiente a la mujer: “No, no moriréis, es que sabe Dios que el día que de él comáis se os abrirán los ojos y seréis como Dios, conocedores del bien y del mal (Nacar y Colunga, 1965).

Continuando con las ejemplificaciones del Libro del Génesis, una vez que Eva y Adán comen del fruto prohibido a partir de lo expresado por la serpiente y a través de los ojos se hacen conscientes de su desnudez, Yavé Dios –quien se siente desobedecido- se dirige al reptil y profiere lo que sigue a continuación:

Por haber hecho esto, maldita serás entre todos los ganados y entre todas las bestias del campo. Te arrastrarás sobre tu pecho y comerás el polvo todo el tiempo de tu vida. Pongo perpetua enemistad entre ti y la mujer y entre tu linaje y el suyo; éste te aplastará la cabeza y tú le acecharás el calcañal. (Nacar y Colunga, 1965).

En la serie de Harry Potter, por su parte, puede decirse que la serpiente es también uno de los símbolos más utilizados. Lord Voldemort, el llamado Señor Tenebroso, ése que no debe ser nombrado porque se constituye en casi una invocación, tiene forma de serpiente. “Y entonces lo vio: Voldemort volaba como el humo en el viento, sin escoba ni thestral que lo sostuviera; su rostro de serpiente destacaba en la oscuridad y sus blancos dedos volvían a levantar la varita...” Por si esto fuera poco, una serpiente acompaña siempre a Lord Voldemort, su nombre es Nagini. Por cierto, Harry se enfrenta de una forma terrible con ella en el capítulo décimo séptimo de la última entrega, capítulo en que la serpiente surge del cuello de Batidla Bagshot, ex profesora de Hogwarts y autora del libro *Historia de la magia*. Pero la maldad de Lord Voldemort no conoce límites y ha transformado a Nagini en un horrocrux, de forma que para acabar con él, primero hay que matarla a ella.

La serpiente es también la insignia de la casa de Salazar Slytherin, una de las cuatro casas en las cuales se pueden agrupar los niños magos cuando ingresan a Hogwarts, la escuela de magia y hechicería, y son clasificados o agrupados por el sombrero seleccionador. Slytherin es la casa de los magos dedicados a la magia negra, al mal, a lo oscuro, a la hechicería. Es también la residencia de los mortífagos, fieles a Lord Voldemort.

En la serie, además, las aldabas de las puertas tienen forma de serpiente, el apellido de Severus es Snape, mientras que en inglés la palabra acuñada para denominar a este animal es snake. Y Harry es capaz de hablar y comprender el parsel, la lengua de las serpientes y del mal, y lo hace porque algo de Lord Voldemort habita en él, algo que tendrá que destruir para poder cumplir con su misión.

En definitiva, puede afirmarse que a pesar de que la serpiente se considera una figura ambivalente, tanto en las Sagradas Escrituras como en Harry Potter representa la encarnación del mal y está asociada con las fuerzas oscuras.

La dimensión mesiánica en Jesucristo y en Harry Potter

En la galería arquetipal que propone Myss (2002), al final de su libro *El contrato sagrado*, el mesías, que en hebreo significa “el ungido”, ocupa un lugar preponderante. Refiere la autora que se trata de un arquetipo conectado con la encarnación del poder divino y con el hecho de ser enviado en una misión celestial para la salvación de la humanidad. Por tanto, el mesías es una figura relacionada con la redención, con la sabiduría y hasta con el sentido de la justicia. También, por qué no, con lo heroico. Leyendo estas líneas, parece saltar a la vista que tanto en Jesucristo como en Harry Potter hay mucho de la dimensión mesiánica aludida con antelación.

En lo atinente al aspecto planteado por Myss (2002), relacionado con la presencia de una misión celestial para la salvación de la humanidad, se puede decir que el mismo calza perfectamente tanto en Jesucristo como en Harry. Jesucristo vino al mundo con una finalidad: liberar al pueblo de Dios del pecado, sacrificarse –si cabe el término- para que la carne del hombre muriera y se convirtiera

en polvo, mas no su espíritu. En este sentido, la resurrección es el gran regalo divino para con su pueblo.

Algo similar ocurre con Harry. Sólo él, que sobrevivió al ataque de Lord Voldemort cuando tenía un año de edad, puede vencerlo. Sólo él, que lleva un rayo en la frente como testimonio de dicho ataque, puede enfrentarlo y destruirlo. En consecuencia, la muerte de Lord Voldemort, que sólo puede ser conseguida por ese niño mago que con el paso del tiempo y de los libros se ha convertido en un adolescente, significa la salvación de su gente, de su mundo, el reestablecimiento del orden, el aniquilamiento del caos y de la anarquía. Ambos, por tanto, Jesucristo y Harry, han sido predestinados, ungidos. Y en el caso de este último doblemente ungido, como se acotó en páginas anteriores.

Pero ni Jesucristo ni Harry son mesías o héroes perfectos, absolutos. Muy por el contrario, aunque son conscientes de sus propósitos y terminan aceptándolos, dudan de sus condiciones para lograrlos y hasta en algunos momentos de vacilación intentan rebelarse. En el caso de Jesucristo, que es Dios, tales dudas muestran su humanidad, porque es Dios que se ha hecho Hombre. De esto trata la polémica película de Martin Scorsese *La última tentación de Cristo*, cinta que mostraba a un Jesús, interpretado por Willem Defoe, dubitativo en la cruz y, por si esto fuera poco, casado con María Magdalena.

Para ilustrar lo que se viene tratando, se citarán las palabras proferidas por Jesucristo en un lugar llamado Getsemaní, después de la última cena y de la institución de la eucaristía: “Decía: Abba, Padre, todo te es posible; aleja de mí este cáliz; mas no sea lo que yo quiero, sino lo que quieres tú” (Nacar y Colunga, 1965). En la cita se observan, por un lado, ese intento de rebelación, esa imposibilidad aparente de no poder cumplir con la misión

encomendada, y por el otro, la aceptación de la voluntad divina, de lo escrito en el destino. Igualmente, al momento de ser crucificado en medio de dos ladrones, Jesucristo exclama: “Eloí, Eloí, lama sabachtani? Que quiere decir: Dios mío, Dios mío. ¿por qué me has abandonado?” (Nacar y Colunga, 1965). Nuevamente, el intento por rebelarse, aun a sabiendas de que se está cumpliendo con la misión celestial asignada.

Algo parecido le sucede a Harry, pues se trata de un mago, de un héroe que no está seguro de que sus poderes son reales, que atribuye todas sus fuerzas a la varita de acebo y fénix que posee, a pesar de que Hermione constantemente le está repitiendo que lo importante no es la varita, sino el mago que la detenta y la usa. Y es que en su corazón Harry no siente que realmente puede vencer a Lord Voldemort. Esto se evidencia en algunos pasajes del último tomo de la entrega:

Harry no podía engañarse; Ron tenía razón: Dumbledore no le había dejado ninguna pista. Era cierto que habían descubierto un horrocrux, pero no disponían de medios para destruirlo, y tenía la sensación de que los otros horrocruxes eran más inalcanzables que nunca. El pesimismo amenazaba con vencerlo, y se asombraba de lo presuntuoso que había sido al aceptar el ofrecimiento de sus amigos de acompañarlo en su inútil y enrevesado viaje. No sabía nada, ni tenía ideas, y además ahora estaba constante y dolorosamente atento a cualquier indicio de que Hermione fuera a anunciar que se había cansado y se marchaba.

La cita revela, entonces, el pesimismo de Harry, sus propios conflictos internos, su creencia de que no podrá destruir los horrocruxes, objetos que garantizan la inmortalidad de Lord

Voldemort. Hay que señalar que el texto se toma del capítulo decimosexto, cuando ya Ron ha decidido abandonar a sus amigos, decepcionado de que Harry no tenga un plan para acabar con las fuerzas del mal.

Otras consideraciones

En virtud de que *Harry Potter y las reliquias de la muerte* constituye el séptimo y último volumen de la saga del niño mago, por lo cual marca el cierre de la misma, se estima necesario hacer algunos señalamientos acerca de la historia del mencionado texto, sin cometer el delito de revelar en su totalidad el final, así como de ciertos elementos que establecen marcadas distinciones en relación con las entregas restantes de la serie.

Con un total de 36 capítulos, un apartado final que ubica al lector “diecinueve años después” y 638 páginas, el último volumen se inicia casi como los anteriores: Harry Potter está en el número 4 de Privet Drive, en casa de su familia muggle compuesta por sus tíos Vernon y Petunia y su primo Dudley. Pero esta vez es especial, pues Harry está a punto de cumplir diecisiete años, lo cual indica que pronto desaparecerá el hechizo protector que le dejaron sus padres. Además, Harry está conciente de que nunca más regresará a lo que fue su “hogar” por tantos años, si es que la perfecta y ordenada casa de sus tíos puede recibir tal denominación. Hay otro elemento distinto en este volumen y es que se produce un acercamiento entre Dudley y Harry, tal vez porque éste salvó el alma de aquel de los dementores, hecho que se evidencia en el siguiente apartado: “Dudley se soltó con cuidado del abrazo de su madre, se aproximó a Harry, que tuvo que dominar el impulso de amenazarlo con magia, y le tendió una manaza rosada. (...) Hasta otra, Harry”.

Una vez que Harry se hace mayor de edad al cumplir diecisiete años y que la boda de Fleur Delacour y Bill Weasley se realiza en los jardines de La Madriguera, los tres amigos, es decir, Harry, Ron y Hermione, quienes han decidido por cierto no retornar a Hogwarts para las clases del séptimo año, se disponen a cumplir con lo prometido a Álbis Dumbledore: la búsqueda y destrucción de los llamados horrocruxes. Pero el Ministerio de Magia ha caído en poder de los mortífagos, el ministro Scrimgeour ha sido asesinado, sobre el pasado de Dumbledore se tejen sospechas que lo vinculan con las artes oscuras y con el asesinato involuntario de su propia hermana Ariana, todo lo cual hace que se empiecen a suceder nuevas aventuras que, una vez más, enfrentarán a las huestes del bien contra las del mal (la incursión al Ministerio de Magia para buscar uno de los horrocruxes en poder de Dolores Umbridge; la visita a Godric's Hollow, el pueblo en el que nació Harry y murieron sus padres; el episodio de la cierva plateada en el que Harry y Ron encuentran la espada de Gryffindor; la fábula de los tres hermanos; la visita al padre de Luna Xenophilius Lovegood; el robo en Gringotts, la banca mágica; etc.).

Así como el personaje de Harry ha sufrido algunos cambios importantes, la escuela de Hogwarts no se queda atrás. Ya no está dirigida por Álbis Dumbledore. Con el advenimiento de Lord Voldemort y de los mortífagos, quienes dominan hasta el propio Ministerio de Magia, Severus Snape se ha convertido en el nuevo director del colegio de magos y hechiceros. Las transformaciones han llegado hasta el nombre de las materias que deben cursar los miembros de las cuatro casas. Así, por ejemplo, Defensa contra las artes oscuras pasó a ser sencillamente Artes oscuras.

Pero también los estudiantes deben cursar nuevas asignaturas. Estudios Muggles es una de ellas. En palabras de Neville Longbottom, otro compañero de Harry perteneciente a la

casa de Gryffindor, se trata de una asignatura obligatoria en la que se tilda a los no magos de animales, estúpidos y sucios, quienes obligaron a los magos a esconderse porque eran crueles con ellos, por lo que en palabras de algunos profesores habría llegado la hora de reestablecer el orden natural, “limpieza étnica” de por medio. Y los pasillos de Hogwarts están llenos de mortífagos, pero destacan dos en particular: Alecto y Amycus Carrow quienes castigan a los alumnos rebeldes que se atreven a manifestar que el ejército de Dumbledore todavía vive y batalla, con maldiciones que antes se encontraban prohibidas como la *cruciatus* y la *avada kedavra*. De manera tal, que se puede afirmar que en Hogwarts impera una especie de nuevo orden.

Hay otro dato relacionado con la escuela de magos y hechiceros que marca cierta distancia con respecto a los seis volúmenes anteriores de la serie. Mientras en estos últimos, Hogwarts representaba el gran escenario teatral en el que se sucedían las aventuras de Harry y sus amigos, en el séptimo dicho escenario sólo aparece o irrumpe al final de la historia, en el capítulo 29 para ser más exactos. Y es allí, en los pasillos, comedores, estancias y torres de Hogwarts donde se desarrolla la batalla final entre el bien y el mal: Harry y Lord Voldemort están condenados a enfrentarse, porque ninguno podrá vivir con tranquilidad hasta que alguno de los dos muera.

Igualmente, en *Harry Potter y las reliquias...* se percibe cierta circularidad, la sensación de que los acontecimientos y hechos que se narran ya sucedieron o que, en todo caso, volverán a ocurrir en tiempos muy próximos con nuevos protagonistas. Tal vez porque la lucha entre el bien y el mal nunca culmina del todo. En este sentido, se ilustra con lo siguiente. Como se sabe Harry Potter sobrevive al ataque despiadado lanzado por Lord Voldemort a la casa que él

habitaba junto a sus padres en Godric's Hollow. James Potter y Lily Evans⁴ se enfrentan a Lord Voldemort, se plantan como escudos para salvar a su hijo y lo logran. Entonces, Harry queda al cuidado de su padrino, Sirius Black, quien lo deja bajo la tutela de su tía materna, Petunia Evans. Pues en el último volumen, en el marco de la batalla que se libra entre las paredes de Hogwarts, y cuyos combatientes son las fuerzas del bien y los adeptos de aquel que no debe ser nombrado, mueren Remus Lupin, el hombre lobo, y la bruja Dora Tonks, quienes se habían casado y procreado un hijo: Teddy Tonks. Previamente, en capítulos anteriores, Remus Lupin ha comunicado a Harry que sería un honor para él y su mujer que fuera el padrino de Teddy, con todo lo que una relación de padrinzgo implica.

La circularidad aludida anteriormente se reafirma en la última parte del libro denominada **Diecinueve años después**. En el marco del mismo, se reúnen nuevamente en el emblemático andén nueve y tres cuartos de la estación King's Cross Harry, su esposa Ginny, Ron y Hermione, quienes también se han casado y Draco Malfoy. El motivo no puede ser otro sino despedir a sus hijos quienes emprenden camino a la escuela de Hogwarts. De igual modo, llaman la atención los nombres que Harry y Ginny han decidido ponerle a sus hijos: James, como el abuelo, y Albus Severus, en honor a los dos últimos directores de Hogwarts. Y su hija, a quien todavía restan dos años para iniciar las clases, se llama como su abuela paterna: Lily.

Hay otro elemento interesante de analizar, entre otros, y es el caso del personaje de Severus Snape. Interesa su ambigüedad, sus dobleces, sus dos caras. En este sentido, Rowling (2008) entabla

⁴ Los personajes de Lily Evans y Molly, ésta última matrona del clan Weasley, encajan dentro del arquetipo de la madre, de acuerdo con la clasificación propuesta por Myss (2002). Según esta autora, la madre es la que concede la vida, la fuente de la evolución intelectual y de la alimentación. Además de proporcionar el amor incondicionalmente, se caracteriza por la paciencia, la devoción, el cariño y la generosidad.

una especie de juego lúdico con el lector, quien debe adivinar a quién es leal el nuevo director de Hogwarts: si a Harry o a Lord Voldemort. Pero nada es lo que parece. Las apariencias engañan. Las frases se ajustan, al pelo, a la realidad de Snape. En este contexto, el último libro revela verdades ocultas: Severus estaba enamorado de Lily Evans, la madre de Harry, incluso conocía a la familia de ésta de la que forma parte su hermana Petunia Evans y mata a Dumbledore porque así éste lo quiso y planeó. Asesinado por Nagini, la serpiente de Lord Voldemort, en un acto final de justicia regala a Harry sus pensamientos... Y el cielo se aclara y se hace la luz. Y Harry comprende lo que debe y tiene que hacer, aquello escrito en las páginas de su destino.

Otro personaje que se crece en *Harry Potter y las reliquias...* es Neville Longbotttom, el cual ha pasado prácticamente desapercibido en los volúmenes precedentes. Aquí es el encargado de mantener con vida al ejército de Dumbledore y de matar a Nagini, la serpiente de Lord Voldemort, convertida por éste en un maldito horrocrux. Llega, incluso, a opacar en los capítulos finales y cruciales a personajes claves como Ron y Hermione.

Con un rápido y fluido movimiento se libró de la maldición de inmovilidad total que lo aprisionaba, y el llameante sombrero se le cayó de la cabeza. Acto seguido sacó de su interior un objeto de plata con rubíes incrustados en la empuñadura⁵... y de un solo tajo de espada degolló a la serpiente. La cabeza de Nagini salió despedida hacia arriba, girando sobre sí misma, reluciente a la luz que llegaba del vestíbulo. Voldemort abrió la boca para dar un grito de cólera que nadie pudo oír, y el cuerpo de la serpiente cayó a sus pies con un ruido sordo.

5 Se refiere a la espada de Godric Gryffindor, arma encontrada por Harry y Ron en el bosque, la cual debe ser utilizada para la destrucción de los horrocruxes.

Con este volumen, del cual por cierto serán filmadas dos películas en función de la complejidad y extensión de la trama, culmina, pues, una serie que tuvo la fortuna de convocar nuevos lectores de edades y características diversas, lectores que en las aventuras de un niño mago y sus amigos encontraron el placer de leer por leer en tiempos de globalización y decadencia, de materialismo e individualismo. Un niño mago marcado por la muerte de seres muy queridos: sus padres, su padrino Sirius, Albus Dumbledore, sus amigos Fred Weasley, Remus Lupin, Dora Tonks, Colin Creevey, su lechuza Hedwig. Muerte que no es tal. Muerte que no acaba ni con la amistad ni con la compañía de los amigos verdaderos, tal como lo refiere Rowling (2008) al inicio del último volumen. Una serie que replantea, como ya ha sido afirmado, un tema tan antiguo como el hombre mismo: la lucha del bien contra el mal. Tan remoto que está presente en las Sagradas Escrituras. Tan propio de la esencia de la humanidad que ya se ve en la tentación de Eva por la serpiente y en la muerte que Caín le da a su hermano Abel.

Conclusiones

En resumidas cuentas, resulta innegable que la serie de Harry Potter, acusada por ciertos círculos religiosos de propagar los símbolos del ocultismo (conjunto de doctrinas que incluye la alquimia, la astrología, la magia, la cábala y la adivinación), recoge en muchas de sus páginas aspectos del catolicismo, fe que al parecer profesa su autora. Entre estos elementos se encuentran los abordados en la presente investigación: la familia cristiana tiene sus referentes en la saga en los padres de Harry Potter y en él mismo, la serpiente se reafirma en la misma como símbolo del mal y de lo pecaminoso y el carácter de arquetipo heroico-mesiánico tanto de Jesucristo como de Harry Potter, tratados como verdaderos

salvadores de la humanidad. Por supuesto que existen otros que podrían ser tomados en cuenta para próximos trabajos: la lucha entre el bien y el mal, la relación entre dementores, mortífagos y el mismo Lord Voldemort con esa especie de “imagen del mal y de las sombras” que ofrece la Iglesia Católica y la idea de la resurrección.⁶ No en vano la llamada piedra de la resurrección representa junto a la capa invisible y la varita de saúco las tres reliquias de la muerte. A simple vista, parece haber una contradicción en este punto, pero es que para resucitar primero hay que morir.

Para finalizar el presente trabajo, se podría agregar un dato adicional. Además de reunir características de mesías y héroe, Harry Potter también podría ser considerado como una especie de alquimista. Según Myss (2002), este arquetipo se destaca por transformar alguna clase de materia en una expresión alterada de la misma. En consecuencia, magos, brujos, científicos e inventores entrarían dentro de esta categoría.

Referencias

- Castro, R. (2003). *La intuición de leer, la intención de narrar*. México D.F.: Paidós.
- Elizagaray, A. M. (2005). *Se hace camino al leer. Itinerarios de rescate de la lectura, el libro y la literatura infantil y juvenil*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado-UPEL.
- El Mundo. (2003). *La escritora J. K. Rowling, Príncipe de Asturias de la Concordia 2003*. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2003/09/10/cultura/1063187888.html>. (Consulta: 2008, abril 09).

⁶ De hecho, en la tumba de los padres de Harry en el cementerio de Godric's Hollow, hay una inscripción: “El último enemigo que será derrotado es la muerte”. Al leerla Harry y Hermione se preguntan por el sentido de la frase. En relación con esto, Hermione no tiene ninguna duda: la expresión significa “vivir más allá de la muerte, (...) la vida después de la muerte”, es decir, la resurrección, aspecto medular del catolicismo.

- Flores, G. (2005). *Breve diccionario de mitología grecolatina*. Caracas: Los Libros de El Nacional.
- Giannini, H. (1995). *La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Hernández, A. M. (2008). *Harry Potter rompió el hechizo del eclipse de luna*. En: **El Universal**. S/P.
- Myss, C. (2002). *El contrato sagrado*. (V. Canales, Trad.). Barcelona: Javier Vergara Editor. (Trabajo original publicado en 2001).
- Nacar, E. y Colunga, A. (1965). *Sagrada Biblia. Versión directa de las lenguas originales*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª.ed.). España: Real Academia Española.
- Restrepo, C. (2008). *Último libro de Harry Potter en español se lanzó en Colombia e Hispanoamérica*. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.eltiempo.com/cultura/libros>. (Consulta: 2008, abril 06).
- Rivero, J. (2005). *Harry Potter hace daño a los niños*. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.corazones.org>. (Consulta: 2008, abril 16).
- Rowling, J. K. (2006). *Harry Potter y el misterio del príncipe*. (G. Rovira Ortega, Trad.). Barcelona: Salamandra. (Trabajo original publicado en 2005).
- Rowling, J. K. (2008). *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte*. (G. Rovira Ortega, Trad.). Barcelona: Salamandra. (Trabajo original publicado en 2007).

Tapia, J. C. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows, la crítica*. (Documento en línea). Disponible en: http://www.fantasymundo.com/articulos/845/harry_potter_and_the_deathly_hallows_critica. (Consulta: 2008, abril 14).

Vázquez Hoys, A. M. (1981). *La serpiente en el mundo antiguo*. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.laserpienteenelmundoantiguo.htm>. (Consulta: 2008, abril 14).

EL JUICIO REFLEXIVO EN LA NOTICIA DE LA TV DE CARACAS

José Sánchez Barón¹
(UPEL-IPC)
sanchezbaron@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo general comprobar, mediante ejemplos extraídos de un corpus, que los reporteros emplean los conectores para agregar juicios reflexivos a la noticia. El soporte teórico está basado principalmente en los planteamientos de Montolío (2001) y Calsamiglia y Tusón (1999). El estudio consiste en una investigación de campo de carácter descriptivo-interpretativo. La muestra está constituida por 100 segmentos noticiosos producidos en Caracas en canales televisivos de alcance nacional (Globovisión, Venevisión, VTV, Televen, y RCTV) durante el periodo comprendido entre diciembre de 2003 y agosto de 2004. Los resultados indican que de 239 conectores utilizados por los reporteros, 158 se insertaron para argumentar la noticia y 81 de los restantes se utilizaron para crear en el televidente una matriz informativa. De esta manera, se evidencia que los reporteros de la televisión de Caracas utilizan los conectores para añadir juicios reflexivos a la información.

Palabras clave: reporteros, conectores, juicios reflexivos, noticia.

Recepción: 29-04-2008 Evaluación: 26-05-2008 Recepción de la versión definitiva: 30-05-2008

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 (REV-20090007987) y del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

REFLEXIVE JUDGEMENT IN THE NEWS IN CARACAS TV

Abstract

The general aim of this work is to demonstrate, by means of examples from a corpus, that reporters use connectors in order to add reflexive judgments to the news. The theoretical support is basically on the statements of Montolío (2001) and Calsamiglia and Tusón (1999). The study consists of a descriptive-interpretative field research. The sample is constituted with 100 news segments produced in Caracas by TV channels of national scope (Globovisión, Venevisión, VTV, Televen, and RCTV) between December 2003 and August 2004. Results indicate that of 239 connectors used by reporters 158 were inserted in order to argue about the news, and the remaining 81 were used in order to generate an information matrix on the viewers. In this way, it becomes evident that reporter of Caracas television use connectors in order to add reflexive judgments to the news.

Key words: reporters, connectors, reflexive judgments, news.

LE JUGEMENT RÉFLÉCHI DANS L'INFORMATION TÉLÉVISÉE DE CARACAS

Résumé

Ce travail a comme objectif général de vérifier, par le biais d'exemples empruntés à un corpus, que les reporters emploient des connecteurs pour ajouter des jugements réflexifs à l'information. Le support théorique est principalement fondé sur les postulats de Montolío (2001) et de Calsamiglia et Tusón (1999). L'étude consiste en une recherche sur le terrain de caractère descriptif – interprétatif. L'échantillon est constitué de 100 segments d'informations produites à Caracas par les chaînes de télévisions de portée nationale (Globovisión, Venevisión, VTV, Televen, et RCTV) entre les années 2003 et 2004. Les résultats indiquent que, de 239 connecteurs employés par les reporters, 158 ont été insérés pour argumenter

l'information et les 81 restant ont été employé pour créer chez le téléspectateur une matrice informative. De cette façon, on a mis en évidence que les reporters de télévision à Caracas utilisent des connecteurs pour introduire des jugements réfléchis à l'information.

Mots clés : reporters, connecteurs, jugements réfléchis, information.

IL GIUDICIO RIFLESSIVO NELLA NOTIZIA DELLA TV A CARACAS

Riassunto

Quest'articolo ha lo scopo di comprovare, attraverso esempi tratti da un corpus, che i giornalisti impiegano i connettori per aggiungere giudici riflessivi alla notizia. Il supporto teorico è basato fondamentalmente nelle impostazioni di Montolio (2001), Casamiglia e Tusón (1999). Lo studio consiste in una ricerca descrittiva e interpretativa. La mostra è costituita da 100 segmenti di notizie prodotte a Caracas in canali televisivi di ambito nazionale (Globovisión, Venevisión, VTV, Televen y RCTV), nell'arco di tempo compreso tra dicembre 2003 e agosto 2004. I risultati mostrano che da 239 connettori usati dai giornalisti, 158 sono stati inseriti per argomentare la notizia e 81 sono stati usati per creare negli utenti televisivi una matrice d'opinione. Così, si mette in evidenza che i giornalisti della televisione a Caracas usano i connettori all'interno delle informazioni, per aggiungere giudizi riflessivi.

Parole chiavi: giornalisti, connettori, giudizi riflessivi, notizia.

O JUÍZO REFLEXIVO NA NOTÍCIA DA TV DE CARACAS

Resumo

Este trabalho tem por objectivo geral comprovar, através de exemplos extraídos de um *corpus*, que os repórteres empregam os conectores para adicionarem juízos reflexivos à notícia. A base teórica sustenta-se principalmente nas ideias expostas por

Montolío (2001) e Calsamiglia e Tusón (1999). O estudo consiste numa investigação de campo de carácter descritivo-interpretativo. A amostra é constituída por 100 segmentos noticiosos produzidos em Caracas em canais de televisão nacionais (Globovisión, Venevisión, VTV, Televen e RCTV) durante o período compreendido entre Dezembro de 2003 e Agosto de 2004. Os resultados indicam que, de 239 conectores utilizados pelos repórteres, 158 foram inseridos para argumentar a notícia e 81 dos restantes foram usados para criar no telespectador uma matriz informativa. Evidencia-se, desta forma, que os repórteres da televisão de Caracas utilizam os conectores para agregar juízos de valor à informação.

Palavras-chave: repórteres, conectores, juízos reflexivos, notícia

EL JUICIO REFLEXIVO EN LA NOTICIA DE LA TV DE CARACAS

José Sánchez Barón

Introducción

El trabajo del periodista es una labor de gran responsabilidad. En sus escritos y reportes audiovisuales se ve la cara de una sociedad. El periodista se convierte, en la mayoría de los casos, en la voz de un colectivo que pide ser escuchado. Denuncia los atropellos, los abusos, no importa de donde vengan. Pone su mayor empeño en cubrir el hecho noticioso y en dar a conocer la verdad. Esta última es la característica fundamental del buen periodismo; es por ella que el periodista se gana la confianza y la credibilidad de esa comunidad que acude a él para que se conozca la realidad de un pueblo. No obstante, la confiabilidad se pone en peligro cuando el periodista deja de ser la voz del colectivo y se inmiscuye en la noticia, dando a conocer su posición ante lo sucedido, dando a conocer inclusive hasta su tendencia política.

El periodista utiliza distintos géneros para mostrar el hecho noticioso. Cada uno de ellos tiene características diferentes. Uno de los más conocidos es la noticia. En el reporte de noticias, el profesional de la comunicación va al sitio de los hechos e informa sobre lo sucedido. El resultado de su acción verbal es una información netamente objetiva, elaborada desde un texto oral expositivo. Sin embargo, se ha podido palpar en los últimos tiempos en Venezuela que el reporte se inicia con una exposición, pero luego adquiere características de argumentación, es decir, es un texto que contiene opinión. Uno de tales elementos lingüísticos para cambiar la naturaleza del texto es el conector.

El propósito de la presente investigación es analizar el uso de conectores que evidencien juicios reflexivos en los reportes de noticias. De esta manera, se dará a conocer los resultados de un trabajo de campo sobre el uso del conector en su contexto real: los reportes de noticias de la televisión de Caracas.

Marco teórico

El reporte televisivo como tipo de texto

Brown y Yule (1993) emplean el término “texto” para referirse “al registro verbal de un acto comunicativo” (24). Un texto es, en este sentido, cualquier producto de la actividad comunicativa que se lleva a cabo mediante el lenguaje verbal, y como tal, puede insertarse en dos registros diferentes: el hablado y el escrito. Cada uno de ellos tiene características muy particulares. En el escrito, se tiene mayor posibilidad de lograr un texto con una mejor coherencia y cohesión, cosa que se hace difícil en el texto oral, el cual suele ser menos planificado, a no ser que se trate de uno preparado de antemano, como es el caso de una ponencia o de la narración de noticias en radio y televisión.

El texto oral

Este espacio dedicado a lo que es el texto oral se iniciará señalando una diferencia general entre este tipo de texto y el escrito que ha sido repetida ininidad de veces por los estudiosos de la lengua: el texto oral es transitorio; el escrito permanece en el tiempo. Este rasgo, sin embargo, se refiere al texto oral que se produce en la conversación cara a cara, pues hoy en día, gracias al progreso tecnológico, un texto oral puede también permanecer en el tiempo y la prueba más palpable es que esta investigación ha sido realizada con textos orales grabados.

Entre las características más relevantes del texto oral reseñadas por Brown y Yule (1993) y Calsamiglia y Tusón (1999) destacan las siguientes:

- La sintaxis del texto oral tiene la tendencia a no estar completamente ajustada a las normas gramaticales. Ella se va estructurando en la medida que el hablante va generando el mensaje. Por esa razón, no es raro encontrar discordancias gramaticales, ausencia de preposiciones, oraciones incompletas y otros problemas relacionados con la estructuración gramatical.
- El hablante tiende a repetir o a parafrasear lo dicho con anterioridad. Esta es una forma de garantizar que el oyente entienda la información suministrada, debido a que no puede volver a ella, como en el caso de los textos escritos en los que la relectura contribuye a la comprensión del texto.
- Los elementos prosódicos, tales como la entonación, el acento y las pausas, le dan valor a lo expresado. Son utilizados inclusive como organizadores del discurso.
- Los elementos gestuales que acompañan al discurso también complementan la significación y en algunos casos son los portadores de la significación.

Estas, desde luego, son características generales del conjunto de los textos orales. Sin embargo, cada uno de ellos se inscribe en un tipo específico o género: una conversación entre dos personas, una conferencia, una prédica, un discurso político, una clase magistral, y los rasgos lingüísticos que cada uno utiliza deben ser aquellos que logren satisfacer la intención comunicativa de dicha tipología. (Alcoba, 2000).

Órdenes del texto oral

Cuervo y Diéguez (1998) señalan que los géneros orales son el resultado de todos los hechos de comunicación oral, seleccionados y agrupados sobre la base de una relación paradigmática. Este autor los clasifica en géneros de hablas personales, en los cuales el emisor es único y se dirige a más de un receptor, y en géneros de hablas pluripersonales, en los que se produce la participación de varios interlocutores. Estos mismos autores identifican, dentro del conjunto de los primeros, la presencia de la descripción, la narración, la exposición y la argumentación, y en el conjunto de los segundos, la conversación, la discusión y la entrevista. Es importante aclarar que lo que estos autores etiquetan como géneros de hablas personales (descripción, narración, exposición, argumentación) es lo que se ha denominado como tipología textual. Y los géneros de hablas pluripersonales (conversación, discusión, entrevista) es lo que se conoce como géneros textuales.

Por ser el reportaje televisivo un género textual, se examinarán los órdenes comprendidos dentro de esta modalidad, particularmente el expositivo y el argumentativo, que son los que interesan a los efectos de la presente investigación.

El texto expositivo como bien lo señala Sánchez (1992) tiene como característica fundamental la de informar, por lo que el orden expositivo debe pertenecer única y exclusivamente al mundo real. En otras palabras, el hecho que se presenta tiene valor de verdad. Es de un contenido confiable para el receptor. Es un texto que se caracteriza por el hecho de representar un estado de cosas.

El texto argumentativo, en cambio, tiene como objetivo relacionar hechos para conducir al destinatario del mensaje a una determinada conclusión, con la finalidad de promover un determinado punto de vista, que puede estar explícito o implícito.

La argumentación tiene naturaleza persuasiva y a través de ella se intenta que un receptor logre concebir y evaluar la información de la manera como el emisor lo desea. Sánchez (ob. cit) explica que estos textos tienen marcas axiológicas y conectores argumentativos. Las marcas axiológicas no son otra cosa que signos que expresan juicio de valor, mientras que los conectores argumentativos suelen introducir las opiniones o las oraciones que sirven de argumentos.

El texto periodístico

Además de ser un texto oral, el reportaje es un tipo de texto perteneciente al ámbito periodístico. No es sencillo definir lo que se entiende por texto periodístico, porque la noción ha evolucionado con el tiempo. Se dice que en el periodismo contemporáneo éste ha pasado por tres etapas: la primera, denominada periodismo ideológico, se desarrolló hasta la Primera Guerra Mundial y en ella se estaba al servicio de las ideas religiosas o de partido. La segunda etapa se conoció con el nombre de periodismo informativo y transcurre a partir de 1920 siendo el género predominante la noticia. Y la tercera etapa, es la actual en la que, paralelamente al periodismo informativo, galopa un periodismo explicativo cargado de interpretación y valoración de los hechos. Dependiendo del tipo de periodismo que asuma el reportero o que determine el medio para el cual trabaja, el texto periodístico puede estar dentro de los textos informativos o de opinión. Si lo que se está haciendo es un periodismo informativo el texto será expositivo. Pero si realiza un periodismo de opinión, predominará el texto argumentativo.

En el texto periodístico resaltan la novedad, lo interesante, lo oportuno (Ronderos, León, Sáenz, Grillo, García, 2002). El texto periodístico se nutre del trabajo de los periodistas quienes

a su vez adquieren la noticia a través de sus fuentes informativas: gubernamental, de grupos representativos de la sociedad, de estudios realizados por centros de investigaciones, la información dada por miembros de la comunidad, conversaciones informales, observación directa, entre otros. Un texto periodístico debe ser breve, claro, sencillo, preciso. Utiliza aquellos elementos lingüísticos que permiten darle fuerza a la nota. Utiliza más verbos que sustantivos porque estos le dan más acción al hecho noticioso. Usan por lo general verbos transitivos. En el texto periodístico puede utilizarse la descripción para poder meter al lector, al oyente o televidente en el relato (Ronderos y otros, 2002).

El reporte de noticias como género periodístico del texto oral

Los textos periodísticos agrupan una importante lista de géneros textuales: la noticia, la entrevista, la crónica, el reportaje, la columna, el artículo y el editorial. Estos se pueden agrupar según el carácter informativo, interpretativo o híbrido de sus contenidos. Marín (2004) propone clasificarlos en tres grupos:

- Informativos: noticia o nota informativa, entrevista, reportaje.
- Opinativos: artículo, editorial.
- Híbridos: crónica, columna.

La noticia es de carácter netamente informativa. Su finalidad es dar a conocer un hecho de interés social que había sido hasta ese momento desconocido. Entre las características más importantes de este género periodístico se destacan: (1) es veraz, (2) es oportuno y (3) es objetivo.

Con respecto a lo dicho anteriormente Marín (2004) destaca que la veracidad de la noticia está en el hecho de transmitir la realidad periodística sin deformarla, sin mentir, sin llegar a tergiversar la información. Es oportuna porque se hace referencia a una realidad que es inmediata; y es objetiva porque “no admite las opiniones ni los juicios del reportero (por más atinados que pudieran parecer)” (p.74).

Dentro del género de la noticia está la noticia reportada oralmente; o como lo llama Marín (ob.cit) “el reporteo”. Y este es precisamente el género periodístico de estudio en esta investigación. Al reportar, el periodista debe tomar en consideración que debe estar presente en el sitio de los acontecimientos y que debe ahondar en la información a través de fuentes institucionales o no institucionales según sea el caso. En la noticia reportada oralmente el reportero tiene que garantizarle al televidente que todos los datos aportados son exactos y fieles con la realidad.

El hecho de que el periodista se convierta aquí en un investigador, en un estudioso del problema, no significa que le esté permitido exponer toda clase de consideraciones y juicios personales. Aunque el reportaje demostrativo tenga ciertas semejanzas con el estudio, el ensayo, el artículo, pertenece básicamente al periodismo informativo y por esta circunstancia debe tender a la mayor objetividad. (Marín, 2004 p. 260).

Seguidamente se enumerarán algunas características propias de la noticia que fueron tomadas en cuenta por Marín (2004) y que bien se pueden tomar consideración en la noticia reportada oralmente:

- El periodista tiene libertad expresiva, pero debe mantenerse dentro de la técnica objetiva de la narración.
- El texto no debe contener juicios de valor.
- El reporte pretende subrayar los rasgos pertinentes del hecho.
- Se precisa el ambiente donde ocurren los hechos.
- El punto de vista es el de la narración en tercera persona.
- El lenguaje debe ser llano, de gran viveza, en el que cada cosa sea llamada por su nombre.
- Se enmarca dentro del periodismo de información.

Hasta aquí se ha venido hablando específicamente del discurso oral. Se han mostrado algunas de sus características, se ha determinado el reporte como género periodístico y se ha detallado el texto periodístico como una tipología textual que puede estar con características de un texto expositivo o de un texto argumentativo según sea la intención comunicativa. Ahora corresponde hablar de los conectores.

Los Conectores

Cuando se habla de la textura de un texto se está haciendo referencia a aquellos elementos lingüísticos que son utilizados para que el discurso pueda ser completamente legible. La textura la dan la coherencia y la cohesión.

Hay coherencia cuando existe relación de significado entre los enunciados que componen un texto. Van Dijk (1983) la define desde el punto de vista de la macroestructura, como una red de significaciones que conectan todas las partes de un texto con el tema o asunto central. La coherencia es la propiedad que le permite a un usuario de la lengua determinar si dos secuencias textuales guardan relación o no. En cambio, la cohesión se hace manifiesta

a través de la relación entre los distintos elementos léxicos del texto. Se establece en el plano de la estructura superficial del texto y se da gracias a una relación basada en reglas que hacen posible que estos elementos textuales estén ordenados sintácticamente y semánticamente.

Entre los mecanismos de coherencia se encuentra el fenómeno de estudio de este trabajo investigativo: el conector.

La noción de conector

Lo que en esta investigación se ha denominado como conector ha sido trabajado por diversos autores con diferentes nombres. Con la designación de conector lo abordan Calsamiglia y Tusón (1999), así como Montolío (2001). Levinson, citado por Portolés (1998), los denomina “deixis discursiva”; Van Dijk (1983) los menciona como conectivos; Gili Gaya (1972) los llama “enlaces extraoracionales”, una denominación desde el punto de vista de la sintaxis; Díaz (2000) les da el nombre de “marcadores del discurso” y Ortuño (2001) los menciona como “enlaces coordinantes”.

Además de haber sido designados con distintos nombres, los conectores han sido definidos de maneras distintas. Aquí están algunas definiciones.

Portolés (1998) los agrupa como ‘marcadores del discurso’ y da la siguiente definición:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (p.49).

Para la Real Academia Española (2000), “un conector es un marcador discursivo que vincula semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior” (p. 4093).

Alarcos (2001) define como conectores a aquellos elementos que pueden “cumplir el mismo oficio de enlace entre unidades menores que la oración” (p. 227) y distingue tres tipos de conectores de acuerdo con el significado que matizan la relación de los elementos que unen. Estos pueden ser: conjunciones copulativas, disyuntivas y adversativas (Id. 229). Este autor descarta como conectores a “todas esas unidades que funcionan como adverbios (además, sin embargo, no obstante, así, pues, etc.)” (Id. 228).

Montolío (2001) define los conectores como aquellos elementos “que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado” (p.21).

Para van Dijk (1995), los conectores son expresiones de varias categorías sintácticas que expresan relaciones entre proposiciones (p. 93)

Calsamiglia y Tusón (1999) dicen que la finalidad discursiva de los conectores se centra en proporcionar cohesión y textura al texto, además de “adjudicar una orientación argumentativa” (p.246).

Si se llegase a buscar alguna tipo de relación entre la opinión de los autores anteriormente citados en cuanto a lo que es la noción de conector, se podría decir que tanto Portolés como la Real Academia Española, Alarcos y van Dijk asignan al conector una función de enlace entre oraciones. Alarcos (ob.cit), por su parte, descarta como conector a los adverbios, y es que estos en la mayoría de los casos pueden llegar a ser elementos subjetivos dentro de los enunciados. En el caso de Montolío (2001) y de Calsamiglia y Tusón (1999) no describen sólo al conector como

ensamblador de oraciones, sino que además hablan de la posibilidad de que el conector pueda tener la propiedad de interpretar como lo dijo Montolío (ob.cit) o de argumentar en el caso de Calsamiglia y Tusón (ob.cit). Si se analiza un poco la situación, se podría decir que Montolío y Calsamiglia y Tusón están presentando realmente dos clases de conectores: uno cuya función es la de enlazar oraciones y otro que tiene como finalidad interpretar, argumentar. Para el autor del presente trabajo, un conector es aquel fenómeno lingüístico que es utilizado por el emisor para enlazar ideas dentro de un texto oral o escrito y que puede, en un momento dado, según la función comunicativa, ser utilizado para añadir juicios reflexivos.

Clasificación de los conectores

Diversos autores han intentado hacer una taxonomía de los conectores. Seguidamente se examinarán las clasificaciones de Montolío (2001), Calsamiglia y Tusón (1999).

Clasificación de Estrella Montolío

Montolío (2001) considera que los conectores tienen como función básica la de señalar de una forma explícita el sentido con el cual se van encadenando los diferentes fragmentos oracionales en el texto (p. 21). Cree que por la función ensambladora que tienen éstos, es lógico llegar a pensar que con su uso se puede lograr una mejor articulación interna y una mayor cohesión entre las partes del texto (p.24). Asimismo, plantea que no todos los elementos conectivos pueden mostrar en la oración propiedades entonativas, gramaticales y sintácticas similares. Por esta razón, antes de hacer una clasificación de conectores indica algunas propiedades gramaticales.

Según su ubicación en la oración, Montolío (ob.cit) los ubica en dos grandes grupos:

- 1- Parentéticos:** los que van entre pausas. A este primer grupo pertenecen secuencias conectivas como, por ejemplo, *sin embargo, por tanto, además, de todas maneras, en ese caso, en consecuencia*.
- 2- Integrados en la oración:** los que no van entre pausas y presentan un elemento subordinante en su formación. Este elemento puede ser la conjunción subordinante *que* (*a pesar de que, aunque, para que, salvo que, dado que*) como una preposición que por lo general es la de (*a pesar de, en vista de, en caso de, a fin de*) o bien la preposición *a* (*pese a, debido a*). En ocasiones la preposición y la conjunción aparecen combinadas (*a pesar de que, debido a que, con el objeto de que, etc.*). Finalmente, “en este grupo estarían incluidos también los elementos tradicionalmente considerados conjunciones (*pero, porque, como, si, etc.*)” (p.35).

Al observar las diferentes funciones que tienen los conectores en textos expositivos-argumentativos, Montolío (2001) centra su atención en aquellos que, según ella, tienen las funciones más productivas. De esta manera, hace una clasificación de conectores tomando en cuenta aquellos que son realmente significativos en esta clase de textos (p. 43). Esta clasificación es la siguiente:

1. Conectores contraargumentativos:

Ellos se organizan en torno a cuatro subgrupos: (a) conectores que están integrados entonativa y sintácticamente en

la oración (*aunque, a pesar de (que), pese a (que), si bien*), (b) Conectores de carácter parentético (*pero, sin embargo, no obstante, ahora, con todo, aun así, a pesar de todo*). De este grupo, *pero* es el representante paradigmático; (c) Conectores integrados en la oración (*mientras que, en tanto que, sino que*). Lo integran también los correspondientes parentéticos (*en cambio, por el contrario, antes bien*). El significado básico de ellos es el de corregir en el segundo miembro algún aspecto de lo formulado en el primero. Un valor similar tienen, en algunas ocasiones, ciertos conectores que no pertenecen al grupo de los contraargumentativos (*de todas formas, de todas maneras, de todos modos*). “Todos ellos coinciden en minimizar o cancelar la relevancia discursiva del segmento informativo anterior y anularlo para la prosecución” (p.49). Según su función, los conectores contraargumentativos pueden subdividirse de la siguiente manera:

- **Marcadores contraargumentativos que introducen argumentos débiles:** *aunque, si bien, a pesar de (que), pese a (que)*.
- **Expresiones conectivas que introducen el argumento fuerte:** *pero, mas, sin embargo, no obstante, empero, con todo, ahora bien, aun así*.
- **Conectores contraargumentativos parentéticos de contraste:** *en cambio, por el contrario, antes bien*.

2. Conectores Consecutivos

a) **Expresiones conectivas de carácter consecutivo:** *por tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues, así (pues), por eso, por ello, por esa/tal razón, por esa/tal causa, por ese/este motivo, de ahí que, por lo que, así que, de modo que, de manera*

que. Estas últimas pueden organizarse en torno a dos grandes grupos:

- **Un conjunto de conectores que presentan en su formación la conjunción *que*, y que están integrados en la oración:** *por lo que, así que, de modo/manera que, de ahí que.*
- **Conectores de carácter parentético:** *por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues, así (pues), por eso (por ello), por esa/tal razón, por esa/tal causa, por ese/este motivo.*

b) Conectores consecutivos.

Pertenecen a dos tipos sintácticos:

- **Conectores conclusivos integrados en la oración (que presentan la conjunción *que*):** *así que, de manera que, de modo que, por lo que, de ahí que.*
- **Conectores conclusivos de tipo parentético:** *por ello/ eso, por ese/tal/dicho motivo/razón/causa, por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues, así pues.*

c) Conectores de causalidad

Estos pueden subdividirse según su focalización:

- **Conectores que señalan inequívocamente hacia la causa** (focalizan la causa frente a la consecuencia): *como, porque, ya que, visto que, puesto que, dado que, etc.*
- **Conectores que introducen la consecuencia pero señalando de ella que es el resultado de la causa**

precedente: *por ello, por eso, por esa razón, por ese motivo, de ahí que, por lo que.*

- **Conectores que señalan inequívocamente hacia la consecuencia** (focalizan la consecuencia frente a la causa): *en consecuencia, por consiguiente, por tanto.*

d) Conectores consecutivos (matices de significado):

Conectores que introducen la consecuencia y señalan anafóricamente cuál es la causa desencadenante: (a) parentéticos: *por ello / eso, por ese / tal dicho / motivo / razón / causa;* (b) integrados en la oración: *por lo que, de ahí que.*

- **Conectores que señalan que lo que sigue constituye la consecuencia, pero sin apuntar a la causa:** (a) parentéticos: *por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues;* (b) integrados en la oración: *de manera/modo que, así que.*

3. Conectores de tipo aditivo y organizadores de la información discursiva:

- **Conectores que introducen un nuevo aspecto o punto del tema que se está tratando pero sin valorarlo desde el punto de vista argumentativo:** *asimismo, igualmente, de igual/mismo modo/manera/forma, por una parte, por otra parte, por otro lado, por su parte, a su vez.*
- **Conectores que introducen un nuevo aspecto informativo del tema, presentándolo como más fuerte desde el punto de vista argumentativo que los aspectos anteriores:** *además, encima, es más, por añadidura, incluso, inclusive.*

- **Marcadores de apertura:** *ante todo, de entrada, de un lado, en primer lugar, por una parte, etc.* Su función es inaugurar una serie en el discurso.
- **Marcadores de continuidad:** *asimismo, de igual forma/manera/modo, de otra parte, después, en segundo/tercer/n lugar, por otra parte, por otro lado, por su parte, etc.* Su papel es indicar que la información que introducen forma parte de una enumeración o serie de la cual no constituye el miembro inicial.
- **Marcadores de cierre:** *en último lugar, finalmente, por lo demás, por último, etc.* Ellos señalan el fin de una serie discursiva
- **Conectores aditivos que comportan valoración argumentativa:** *además, encima, es más, incluso, inclusive, por añadidura.*

Como se pudo observar, la clasificación de los conectores hecha por Montolío (2001) es tanto para textos expositivos como para argumentativos. El autor de esta investigación considera que la clasificación realizada por Montolío toma en cuenta a los conectores pragmáticos ya que al hablar de conectores que introducen argumentos débiles o fuertes no se está hablando sólo del conector tradicional cuya única función es la de enlazar enunciados.

En esta otra clasificación la función discursiva que se le da al conector está sobre la base de la cohesión y textura del texto y de la orientación hacia la argumentación. Esta es otra clasificación que ha sido considerada de valor para la presente investigación.

Clasificación de los conectores según Calsamiglia y Tusón (1999)

1- Marcadores que contribuyen con la organización del discurso:

- **Iniciadores:** para empezar, antes que nada, primero de todo.
- **Distribuidores:** por un lado, por otro; por una parte, por otra; éstos, aquellos...
- **Ordenadores:** primero, en primer lugar, en segundo lugar...
- **De transición:** por otro lado/por otra parte, en otro orden de cosas...
- **Continuativos:** pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...
- **Aditivos:** además, igualmente, asimismo...
- **Disgresivos:** por cierto, a propósito...
- **Espacio-temporales:**
 - De anterioridad:** antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí...
 - De simultaneidad:** en este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez...
 - De posterioridad:** después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante...
 - **Conclusivos:** en conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total...
 - **Finalizadores:** en fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva...

2- Marcadores que introducen operaciones discursivas:

- **De expresión de punto de vista:** en mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mí respecta...
- **De manifestación de respuesta:** es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que...
- **De confirmación:** en efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente...
- **De tematización:** respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a...
- **De reformulación, explicación o aclaración:** esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto...
- **De ejemplificación:** por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos...

3. Conectores que sirven para poner en relación lógica-semántica segmentos textuales:

- **Aditivos o sumativos:** (conexión A+B) y además, encima, después, incluso, igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo, ni, tampoco, con ellos el texto avanza en una misma línea y el locutor manifiesta una misma orientación en la información, añadiendo más elementos, tanto si la línea avanza en sentido afirmativo como negativo.
- **Contrastivos o contraargumentativos:** (conexión A-B) pero, en cambio, sin embargo, ahora bien (oposición); sino, en lugar/en vez de, por el contrario, antes bien,

contrariamente... (sustitución); excepto si, a no ser que... (restricción); de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso)...(concesión); con estos conectores el texto cambia de orientación en sentido contrario al segmento inmediatamente anterior, bien sea en forma total o de forma parcial. La línea argumentativa sufre un quiebre que indica que se abandona la primera orientación para tomar otra.

- **De base causal:**
- **Causativos:** (introducen la relación de causa entre segmentos textuales) a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a...
- **Consecutivos:** (introducen la consecuencia entre segmentos textuales) de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces...
- **Condicionales:** (introducen la causa hipotética, indicada en el primer segmento, y el segundo se introduce con un conector consecutivo) si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que...
- **Finales:** (introducen la causa como meta o propósito que se persigue) para que, a fin de que, con el propósito/objeto de, de tal modo que...
- **Temporales:** (introducen relaciones temporales) cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida...

- **Espaciales:** (introducen relaciones espaciales) enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima...

Metodología

La unidad de análisis que se tomó en cuenta para esta investigación fue la del texto oral. Para el análisis se consideró la siguiente categorización:

- Conectores discursivos del texto periodístico en el género de la noticia reportada oralmente.
- Tipos de conectores: los que contribuyen a la organización del texto, los que introducen operaciones discursivas y los argumentativos. Tipología según Montolío (2001) y Calsamiglia y Tusón (1999).
- Usos de los conectores por parte de los reporteros.

Tipo y diseño de la investigación

Por estar enmarcado el presente trabajo en un análisis sistémico de problemas de la realidad con el propósito de describirlos, se suscribe el siguiente estudio dentro de la investigación de campo con un diseño no experimental. Se utilizó como método característico de la lingüística el análisis del corpus con el fin de estudiar la aparición de fenómenos lingüísticos específicos.

Los datos que interesan a esta investigación fueron tomados de forma directa de la realidad. Por consiguiente, esta investigación de campo tiene carácter descriptivo-interpretativo, ya que fue considerada la forma como fueron utilizados los conectores por parte de los reporteros dentro del contexto real de su ocurrencia.

Muestra

Para la realización del presente trabajo de investigación, la muestra estuvo formada por 100 segmentos noticiosos producidos en Caracas durante el período comprendido entre diciembre de 2003 y agosto de 2004. Son muestras del habla formal, puesto que los segmentos fueron tomados directamente de los medios de comunicación social. En el caso de esta investigación se trabajó con los canales de televisión de alcance nacional porque además de cubrir todo el territorio tienen los estudios principales en la ciudad de Caracas. Los canales de televisión tomados en cuenta fueron Radio Caracas Televisión (RCTV, canal 2), Venevisión (V, canal 4), Televen (canal 10), Venezolana de Televisión (VTV, canal 8) y Globovisión (canal 33).

Técnicas e instrumentos

En la investigación se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos:

Para la Recolección de los Datos

Para la recolección de la muestra se procedió a grabar la hora completa de los diferentes noticieros de la televisión de Caracas. Estas grabaciones fueron realizadas directamente a una computadora a través de un programa de audio. Allí fueron organizadas diferentes carpetas para cada uno de los canales de televisión. De esta manera, cada canal no sólo tenía una carpeta sino que dentro de ésta estaban clasificadas por mes y luego por día.

Se grabaron más de cinco mil reportes en el período correspondiente a diciembre de 2003 y agosto de 2004.

La segunda fase de la investigación consistió en organizar los archivos para colocar sólo aquellos reportes que tenían conectores discusivos. Se lograron cuantificar y transcribir 3.200 reportes. Entre ellos fueron seleccionados para este trabajo investigativo 100 muestras orales de los reporteros en los cuales se lograron precisar algunas características específicas que serían de gran aporte para la investigación realizada. En esta misma etapa se clasificaron los reportes según la ubicación del conector. Es de hacer notar que a pesar de que los reportes televisivos son textos orales, el análisis se realizó sobre la base de transcripciones escritas. Estas transcripciones no registran los rasgos de la lengua oral. El elemento entonativo (es decir, el sentido que podría agregar una entonación particular) no fue tomado en cuenta por considerarse que no influía en la función que pudiera tener el conector en el texto analizado. En este sentido, el análisis es realizado desde el punto de vista de la posición sintáctica del conector y no por el énfasis entonativo.

Una vez finalizada esta segunda fase de la investigación se procedió al análisis de las muestras.

Para analizar los datos se utilizó una matriz que ayudaría a determinar el tipo de conector discursivo y su correspondencia en el texto. La clase de conector se especificó según la clasificación de Montolío (2001) y Calsamiglia y Tusón (1999). En el cuadro de "correspondencia" se precisó cuál es el uso que el reportero le da a ese conector. De esta manera, se consiguieron conectores que según la clasificación tradicional son aditivos pero que en el uso tienen un acercamiento al juicio de valor.

En esta matriz se pudo apreciar si con la utilización del conector hay valoración argumentativa, si realmente el reportero está haciendo uso del juicio de valor, si la ubicación que tiene el conector en ese texto oral incide o no en el juicio de valor que hace el reportero.

Asimismo, una vez que se obtuvo todo el corpus de conectores ubicado y que se hizo el estudio del valor pragmático del conector, se caracterizaron sus funciones y se estudió la frecuencia con la cual fueron usados los conectores, con tales funciones, en los reportes televisivos.

Análisis

Función pragmática de los conectores

Se pudo evidenciar en esta investigación la función pragmática que pueden cumplir los conectores en una situación comunicativa. Muchos de los conectores que han sido clasificados tradicionalmente como aditivos, de confirmación, de posterioridad, continuativos, ordenadores, entre otros, pueden tener una carga subjetiva que los convierte en conectores pragmáticos. Ya no están solamente sirviendo, por ejemplo, para añadir información como es el caso de los aditivos, sino que además llevan consigo características contraargumentativas que permiten incorporar en el texto el juicio reflexivo. En el trabajo realizado con los reporteros de la televisión de Caracas, se ha podido observar este fenómeno. A continuación, algunos ejemplos de estos reportes que apoyarán lo dicho anteriormente.

*Los indígenas han informado que en los últimos días han recibido una serie de amenazas **también** de funcionarios, parte de la Guardia Nacional y las autoridades que estarían, entonces implicadas en este hecho. (Garrido, 2004).*

Como se ha podido observar en este ejemplo, el conector “también” no se está desempeñando como un conector aditivo. El reportero lo ha utilizado para señalar que existen irregularidades de

parte de algunos entes del gobierno que se han estado ensañando con los indígenas. La noticia es lo que están informando los indígenas. Sin embargo, el reportero logra acuñar un conector que permite marcar o darle mayor énfasis a quien está realizando el atropello. Si observamos la progresión temática en esta oración, la tematización recaería en “los indígenas”; no obstante, el uso del conector traslada la atención a los funcionarios, a la Guardia Nacional y a las autoridades que aparentemente participaron en ese hecho. Finalmente, el reportero añade otro conector (entonces) que coloca a los agresores dentro de un mismo paradigma: gobierno.

Ahora bien, la ubicación del conector en la relación sintagmática juega un papel importante. En el reporte anteriormente analizado, el conector (también) fue ubicado dentro de un sintagma nominal prepositivo (SNP) y está separando al sustantivo núcleo del sintagma, de su adyacente. ¿Qué implicaciones trae consigo la ubicación del conector? Según donde esté ubicado puede llegar a darle mayor énfasis al tema o al rema en la oración, al sujeto o al predicado, a quién lo hizo o a lo que se hizo, y esto sólo por mencionar algunos elementos sintácticos que podrían ser alcanzados por el énfasis que el emisor le esté dando a ese conector y que naturalmente estaría incidiendo en el texto. En este caso se observa cómo el conector incide no sólo en el adyacente prepositivo inmediato del sustantivo “amenazas” sino en toda la enumeración que continúa en esta oración. Los conectores que usualmente utilizaron los reporteros para dar énfasis en lo que les interesaba que se diera a conocer fueron los denominados en la clasificación tradicional como aditivos. Y estos, en la mayoría de los casos, no se ubicaron entre ideas, sino dentro de ellas rompiendo, la mayoría de las veces, con las estructuras sintácticas, y ya no como

aditivos sino como un conector con carga argumentativa. Este otro ejemplo también da fe de lo que el autor está comentando.

*Miembros de la CTV aseguraron que el regreso de Ortega no fue planificado...Ramos **además** declaró que confía en que la situación jurídica por la que atraviesan sus compañeros no será un obstáculo para que pueda ejercer su derecho al voto. (Rimite, 2004).*

En este caso el reportero presenta la noticia: "Miembros de la CTV aseguraron que el regreso de Ortega no fue planificado". Seguidamente añade lo expresado por uno de los miembros de esta confederación sindical. Pero lo hace incorporando un conector dentro de la oración. De esta manera, separa el sujeto del predicado con el conector "además". Hay una ruptura de la oración que permite que el conector refleje hacia lo declarado, hacia lo dicho por Ramos, como lo más destacado de la información que se está presentando. Ahora, toda la atención se mantiene en el objeto directo de esta oración. No es lo que los miembros de la CTV aseguraron en cuanto al regreso de Ortega; la atención tampoco está en Ramos aunque esté declarando como secretario de la CTV, sino en el poco grado de credibilidad que se tiene del sistema judicial venezolano y en ese mensaje subliminal que va hacia las autoridades para que dejen ejercer al presidente de la CTV su derecho al voto.

Es la ubicación del conector el que le está dando énfasis al objeto directo (OD) en esta oración. Un conector que tampoco se comporta como aditivo, sino que en este caso también tiene carga subjetiva.

Del mismo modo se puede apreciar en el siguiente reporte:

*Pero a juzgar por su pronunciamiento de rectificación, **al parecer** el Ministro recibió un jalón de orejas. **Por su***

parte, la titular del trabajo...indicó que ningún funcionario ha sido despedido de la administración pública por razones de discriminación ideológica. (Hernández, 2004).

Esta parte del reporte se inicia con una conjunción adversativa que prepara al receptor para el juicio de valor. En este reporte, el periodista incluye a dos ministros de una manera breve pero efectiva. Habla del gobierno. Hace ver que el gobierno está equivocado en lo que ha estado haciendo, pero al mismo tiempo, parece que no quiere meterse “en camisa de once varas” y menciona algo que pudiera ser positivo “ningún funcionario ha sido despedido... por razones de discriminación ideológica”. ¿Cómo lo hace? A través de tres elementos lingüísticos: una conjunción adversativa que está tomando el lugar de un conector argumentativo y dos conectores organizadores del discurso: *al parecer* y *por su parte*. Es de notar que los organizadores del discurso que fueron utilizados por el reportero tienen carga subjetiva por lo que se comportan como conectores argumentativos. En el ejemplo anterior, el periodista antes de utilizar el conector organizador ya había utilizado dos conectores contraargumentativos. Al texto ya se le había hecho juicios reflexivos. Cuando se trabajan con conectores que no son argumentativos estos pueden llegar a tener carga subjetiva si anteriormente se ha venido utilizando conectores contraargumentativos, aunque esto no necesariamente tiene que ser siempre así pues ya se ha observado que en el uso el valor agregado de los conectores puede cambiar. En este último ejemplo, el reportero dice que el Ministro había recibido “un jalón de orejas” dejando entre dicho que por esta razón había rectificado, acto seguido, añade el organizador “por su parte” dando la nueva

información; pero se insinúa al mismo tiempo la probabilidad de que a la Ministra del Trabajo también le diesen “un jalón de orejas”.

Este ejemplo muestra también la función pragmática del conector:

***En efecto**, durante la tarde acudió al CNE una agrupación de charros para cantar las tradicionales mañanitas a un miembro del cuerpo comicial. (Flores, 2004).*

Calsamiglia y Tusón (1999) precisan que “en efecto” es un conector de confirmación e introduce operaciones discursivas. No obstante, la periodista lo utiliza en su reporte para añadir un juicio reflexivo, dando a entender que se está esperando que el CNE tome decisiones importantes mientras que lo que se hace es celebrar un cumpleaños.

Veamos lo que ocurre en este otro ejemplo:

*Este tema deberá anexarse a la agenda de discusión del directorio del CNE...deberá aprobarse la pregunta que se hará en el referéndum revocatorio presidencial, **así como** si se realizará por fin o no una auditoria al sistema de votación automatizada. (Castillo, 2004).*

En la clasificación tradicional los conectores discursivos no tienen carga subjetiva. Sin embargo, en el reporte anterior, el periodista después de enumerar una serie de trabajo que tiene que discutir el CNE, deja ver algo así como si todos estuvieran esperando la auditoria a las máquinas de votación. El enunciado “si se realizará” está en medio del conector **así como** y de la expresión **por fin o no** que marcan no sólo la posición ideológica del periodista sino también el juicio reflexivo para el televidente con respecto a la necesidad de auditar las máquinas.

Por lo visto anteriormente, se puede observar que los conectores, en el uso pueden llegar a tener un “valor agregado”. Un conector de una determinada clasificación puede asumir otra clasificación en determinado acto comunicativo. Un conector aditivo puede tener rasgos argumentativos en el habla oral, y ésto va a depender del grado de persuasión y de la intencionalidad que tenga el emisor.

Otro ejemplo que muestra la forma como el reportero utiliza los conectores para añadir “juicios reflexivos” a la noticia es el siguiente:

Las autoridades investigan la procedencia del material explosivo, pues en nuestro país el único proveedor del mismo es CAVIN, mientras que en el vecino país, el C-4 es utilizado con frecuencia por los grupos subversivos.
(Jiménez, 2004).

Si desglosamos en partes estos fragmentos de la noticia podremos notar lo siguiente:

“Las autoridades investigan la procedencia del material explosivo”.

Esa es la parte final de la noticia. Hasta allí llega la información de los hechos ocurridos en ese momento. Luego, aparece el primer conector: **pues.**

“Pues en nuestro país el único proveedor del mismo es CAVIN...”

Esta otra parte se pudo haber utilizado como información dentro del reporte. Sin embargo, se utilizó un conector para que el

televidente se hiciera ciertas interrogantes: ¿Será que CAVIN...? Es probable que de haber quedado hasta allí el reporte, el periodista hubiera logrado que el televidente sacara sus propias conclusiones, claro está, conclusiones inducidas por el propio periodista.

Después de este argumento aparece el segundo conector: **mientras que.**

***mientras que** en el vecino país, el C-4 es utilizado con frecuencia por los grupos subversivos”.*

En este caso el juicio de valor va dirigido a que el C-4 utilizado en dicha explosión lo tiene en Venezuela CAVIN y en Colombia los grupos subversivos. En otras palabras, si el único que maneja ese tipo de explosivos en Venezuela es CAVIN, es probable que quien realizó la explosión fuera un grupo relacionado con el gobierno. De lo contrario, entonces se probaría que hay presencia guerrillera en Venezuela.

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes del presente trabajo de investigación. Las mismas se muestran en dos ámbitos: el juicio reflexivo en la noticia y el uso pragmático del conector.

1- En esta investigación se pudo evidenciar que los reporteros de la televisión de Caracas utilizan los conectores como uno de los elementos lingüísticos para añadir juicios de valor a la noticia. Los resultados indican que de 239 conectores utilizados por los reporteros, 158 se insertaron para argumentar la noticia y 81 de los restantes se utilizaron para crear en el televidente una matriz informativa. En los diferentes reportes analizados, la utilización de

los conectores se hizo con mayor énfasis en la búsqueda de juicios reflexivos. El periodista da la información, pero seguidamente da su opinión sobre lo que está sucediendo. Y todo esto lo hace al mismo tiempo que ubica al conector en diferentes posiciones dentro de la oración. En ocasiones lo coloca al comienzo de la oración, otras veces, lo pone separando sintagmas lo que permite dar un mayor énfasis en lo que se está diciendo. En algunos reportes, los periodistas utilizaron el conector para insinuar en el receptor los juicios de valor. Ahora bien, es importante resaltar que en esta investigación no se está precisando si el periodista logra o no influir en el receptor cuando utiliza los conectores como un fenómeno lingüístico para generar sus juicios reflexivos en la noticia. En tal caso, esto sería elemento para una próxima investigación. Asimismo hay que señalar que no fueron considerados los fenómenos de índole suprasegmental como la entonación, las pausas, el ritmo, entre otros de esta clase, ni tampoco los de carácter no verbal como expresión facial, etc., por considerar que la investigación se estaba haciendo sobre unas relaciones sintagmáticas y paradigmáticas.

2- Función pragmática del conector:

a- Otras de las consideraciones que se ha tomado en cuenta en esta investigación es que los conectores se comportan en algunos casos de manera distinta a la clasificación tradicional. Y esto es importante decirlo porque demuestra que no se puede encasillar al conector en una clasificación específica. La tipología va a depender siempre del uso. Es decir, es en el habla donde adquiere significación la lengua. Por tal motivo, conectores denominados aditivos, bien pueden llegar a ser argumentativos en el habla. Y más con las características del venezolano que es muy ávido para adaptar la lengua a las circunstancias. Sin embargo, es preciso decir que la clasificación tradicional de los conectores ha permitido

organizarlos en una tipología que permite al hablante recurrir a ellos con mayor facilidad.

b- El conector, según su ubicación en la oración, puede dar mayor énfasis al tema expuesto en el texto. Un conector pragmático puede estar ubicado al comienzo de la oración, entre dos oraciones, después de un párrafo, en medio del sujeto (SN suj) y del predicado (SV pred). Igualmente lo podemos conseguir entre un verbo transitivo y el objeto directo (OD) o entre el sustantivo núcleo de un sintagma nominal (SN) y su adyacente prepositivo. Como se ha podido observar, la ubicación del conector va a variar según la intencionalidad del hablante. En algunos casos, por su ubicación, modificará argumentativamente a toda la oración y en otras ocasiones sólo a parte de ella.

c- Como consideración final es preciso decir que un conector que en la clasificación tradicional no es argumentativo puede llegar a ser determinante en el juicio reflexivo si delante de él se ha venido trabajando con conectores contraargumentativos. Aunque no es una premisa que se puede decir que es determinante, si es importante señalar que la influencia cercana de esta clase de conectores pudiera llegar a convertirlos igualmente en argumentativos. Pero como se dijo anteriormente, no se da siempre de esta manera.

En fin, los conectores pueden llegar a tener una función pragmática dentro de un texto oral o escrito. Esta clase de conectores no se utilizan para enlazar oraciones, sino para añadir juicios reflexivos a la información.

Se pudo evidenciar que entre los mecanismos utilizados por los reporteros para dar una opinión, está el uso de conectores. Se dan casos en los cuales conectores ubicados en una clasificación específica, llegan a tener una función pragmática. Es decir, no

se utilizan para enlazar oraciones, sino para, en algunos casos, agregar juicios reflexivos a la información.

Es así como se pueden encontrar conectores considerados como aditivos y que en el contexto de uso no sólo suman información, sino que además logran tener rasgos de valoración argumentativa. Esto se evidencia no sólo en los aditivos sino también en otra tipología de conectores. Así, se puede decir que los conectores pueden llegar a tener valor agregado. En el caso de los reportes de noticias, se encontraron elementos como para afirmar que los periodistas utilizan este mecanismo lingüístico con la intención de incidir en el televidente. No es el único mecanismo de persuasión, ni es con frecuencia utilizado, pero lo cierto del caso es que es utilizado por el reportero.

Finalmente, es bueno considerar que estas prácticas realizadas por los reporteros que permiten la utilización de los llamados “juicios reflexivos” en la noticia, producen una manipulación de la opinión pública lo cual constituye una transgresión al código de ética periodística y al derecho a la información veraz y objetiva que tienen los miembros de una comunidad. La noticia debe contribuir a la verdad tal como lo establece el mismo Código de ética del Periodista Venezolano. A una verdad imparcial, oportuna, veraz y honesta. Y la honestidad conlleva principios. Como lo expresó Izarra (2002), en estos casos “lo que está en juego no son pareceres ni opiniones, son principios, y los principios no se discuten, son incondicionales y absolutos”.

Referencias

Alarcos Llorach, E. (2001). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Alcoba, S. (2000). *La expresión oral*. Barcelona, España: Ariel.

- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: España.
- Calsamiglia, H. y Tusón A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Castillo, E. (Reportero). (2004. Mayo 10). El Informador. [Noticiero de TV]. Caracas: Venevisión.
- Cuervo, M. y Diéguez, J. (1998). *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales*. Madrid: Narcea S. A de Ediciones
- Díaz, M. (2000). Estudio de las relaciones de cohesión en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo. *Letras 60*, 109-134. Caracas: UPEL-IPC.
- Flores, J. (Reportera). (2004, Junio 14). *El Observador*. [Noticiero de TV]. Caracas: RCTV.
- Garrido, D. (Reportero). (2004, Agosto 3). *El informador* [Noticiero de TV]. Caracas: Venevisión.
- Gili Gaya, S. (1972). *Curso superior de sintaxis española*. (10ma. ed.). Barcelona, España: Bibliograf, S.A
- Hernández, U. (Reportero) (2004, Febrero 22). *El Observador*. [Noticiero de TV]. Caracas: RCTV.
- Izarra, A. (2002, Mayo 23). Interpelación: Andrés Izarra. Comisión política que investiga los hechos ocurridos los días 11, 12, 13 y 14 de abril de 2002. [Consulta en línea] Disponible: <http://www.elnacional.com/referencia/documentos/doc/interpelacionesDOC/andresizarra.doc> [Consulta: 2005, Diciembre 31]

Jiménez, Y. (Reportera). (2004, Mayo, 10). *El Observador*. [Noticiero de TV] Caracas: RCTV

Marín, C. (2004). *Manual de periodismo*. Caracas: Editorial Melvin.

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona, España: Ariel.

Ortuño Martínez, M. (2001). *Teoría y Práctica de la lingüística moderna*. México: Trillas.

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Ronderos, M.T., León, J., Sáenz, M., Grillo, A., García, C. (2002). *Cómo hacer periodismo*. Bogota: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A

Real Academia Española. (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología*. (t. 3). Madrid: Espasa Calpe.

Rimite, M. (Reportera). (2004, Agosto 4). *El Noticiero*. [Noticiero de TV] Caracas: Televen

Sánchez, Y. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo no publicado. Caracas. U.P.E.L.

Van Dijk, T. A. (1983). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

ENUNCIADOS DECLARATIVOS Y PRAGMAGRAMÁTICA

César A. Villegas Santana¹
(UPEL – IPC)
valladolid@cantv.net

Resumen

Para algunos especialistas, las frases declarativas son enunciados neutros, desprovistos de subjetividad, y se caracterizan por ser el tipo enunciativo menos marcado. Sin embargo, es posible distinguir en estas preferencias rasgos argumentativos que posibilitarían establecer distintas categorías, lo cual entraría en contradicción con el anterior planteamiento. Esta investigación se propuso determinar cuáles serían tales marcas, a la luz de los aportes de la pragmagramática. Se trabajó con textos provenientes de diferentes eventos comunicativos (entrevistas personales, de televisión, de radio, artículos de la prensa –noticiosos, editoriales y de opinión). En ellos se contabilizaron 6.552 enunciados declarativos, de los cuales se escogió al azar el 10%, para cada evento comunicativo, siguiendo el criterio de la cuota con afijación proporcional. Asimismo, a fin de comprobar la representatividad del corpus, se recurrió al test de muestra aleatoria y fragmento. Se encontró que, dependiendo del grado de compromiso que el locutor asuma con su proposición, y en consecuencia, del funcionamiento discursivo, hay declaraciones *neutras*, *polifónicas*, *categorías* y *atenuadas*. Fue posible concluir que el uso de operadores discursivos puede ser explicado desde diferentes perspectivas de la pragmagramática, en especial desde la teoría de la cortesía verbal.

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 (REV-2009000798) y del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

Palabras clave: morfosintaxis, cortesía verbal, frases declarativas, pragmagramática

Recepción:15-05-2008
va:05-01-2009

Evaluación:20-10-2008

Recepción de la versión definitiva:

DECLARATIVE STATEMENTS AND PRAGMAGRAMMAR

Abstract

For some specialists, declarative phrases are neutral statements, with no subjectivity, characterized by the fact that they are the less marked type of statement. Nevertheless, in these utterances it is possible to identify some argumentative traits that make it possible to establish distinct categories. This would contradict the above statement. This research aimed at ascertaining which those marks would be in the light of the contributions made by pragmagrammar. Texts from different communicative events (personal, television and radio interviews, press articles –news, editorials and opinion articles) were examined. In these events 6.552 declarative statements were found. Of these, the 10% in each event was chosen at random, following the criterion of proportional allocation quota. Also, with the purpose of verifying the representativity of the corpus, the random sample and the fragment tests were applied. It was found out that, depending on the degree of commitment that addressor assumes towards his/her utterance, and consequently on the discursive functioning, there are *neutral*, *polyphonic*, *categoric* and *hedged*. It was possible to conclude that the use of discursive operators can be accounted for from different perspectives of pragmagrammar, especially from the viewpoint of the theory of verbal politeness.

Key words: morphosyntax, verbal politeness, declarative statements, pragmagrammar

ÉNONCÉS DÉCLARATIFS ET PRAGMAGRAMMAIRE

Résumé

Pour certains spécialistes, les phrases déclaratives sont des énoncés neutres, dépourvus de subjectivité, et se caractérisent pour être le type énonciatif le moins marqué. Cependant, il est possible de distinguer dans ces préférences des traits d'argumentation permettant d'établir différentes catégories, ce qui serait en contradiction avec le principe présenté au préalable. Cette recherche s'est proposée de déterminer les marques argumentatives, à la lumière des apports de la pragmagrammaire. On a travaillé avec des textes provenant de différents événements communicatifs (interviews personnelles, de télévision, de radio, articles de journaux – des informations, des éditoriaux et articles d'opinion). On y a compté 6.552 énoncés déclaratifs dont on a sélectionné 10% pour chaque événement communicatif, s'appuyant sur le critère de la quote-part avec affixation proportionnelle. De la même façon, afin de vérifier la représentativité du corpus, on s'est servi du test d'échantillon aléatoire et de fragment. On a trouvé que, d'après le degré d'engagement que le locuteur assume avec sa proposition, et par conséquent, du fonctionnement discursif, il y a des déclarations *neutres*, *polyphoniques* et *atténuées*. Il a été possible d'en conclure que l'usage d'opérateurs discursifs peut être expliqué d'après différentes perspectives de la pragmagrammaire, notamment d'après la théorie de la courtoisie verbale.

Mots clés: morphosyntaxes, courtoisie verbale, phrases déclaratives, pragmagrammaire

ENUNCIATI DICHIARATIVI E PRAGMAGRAMMATICA

Riassunto

Per alcuni specialistici le frasi dichiarative sono enunciati neutri, senza la soggettività, e si caratterizzano per essere il tipo enunciativo meno marcato. Tuttavia, è possibile distinguere su queste proposizioni tratti argomentativi che renderebbero possibile lo stabilirsi di categorie diverse. Questo sarebbe un controsenso con l'atteggiamento precedente. Questa ricerca si è proposta di determinare quali sarebbero i segni, secondo l'indirizzo della pragmagrammatica. Sono stati revisionati dei testi che provengono da eventi comunicativi diversi (interviste personali, nella tv, nella radio, articoli sui giornali, tg, editoriali e articoli d'opinione firmati). Tra di loro sono stati contabilizzati 6.552 enunciati dichiarativi, dei quali si è scelto a caso il 10%, per ogni evento comunicativo, per eseguire il criterio della rata con fissazione proporzionale. Allo stesso tempo, con lo scopo di comprovare la rappresentatività del corpus, si è ricorso al test della mostra aleatoria e frammento. Secondo il grado di compromesso che il locutore assuma con la sua proposizione e col funzionamento discorsivo, ci sono dichiarazioni neutre, polifoniche, categoriche e attenuate. È stato possibile concludere che l'uso degli operatori discorsivi può essere spiegato da prospettive diverse della pragmagrammatica, soprattutto dalla teoria della cortesia verbale.

Parole chiavi: Morfosintassi, Cortesia verbale, Frasi dichiarative, Pragmagrammatica.

ENUNCIADOS DECLARATIVOS E PRAGMA-GRAMÁTICA

Resumo

Para alguns especialistas, as frases declarativas são enunciados neutros, desprovidos de subjectividade, e caracterizam-se por ser o tipo enunciativo menos marcado. No entanto, é possível distinguir nestas frases traços argumentativos que possibilitariam estabelecer categorias distintas, o que entraria em contradição com o esboçado anteriormente. Esta investigação propôs-se determinar quais seriam essas marcas, à luz dos contributos da pragma-gramática. Analisaram-se textos procedentes de diferentes eventos comunicativos (entrevistas pessoais, de televisão, de rádio, artigos de imprensa – noticiosos, editoriais e de opinião). Neles se contabilizaram 6552 enunciados declarativos, dos quais se escolheu aleatoriamente 10%, para cada evento comunicativo, seguindo o critério da quota com afixação proporcional. Além disso, para comprovar a representatividade do *corpus*, recorreu-se ao teste de amostra aleatória e fragmento. Concluiu-se que, dependendo do grau de compromisso que o locutor assumia com a sua proposição e, em consequência, do funcionamento do discurso, há declarações *neutras, polifónicas, categóricas e atenuadas*. Foi possível concluir que o uso de operadores discursivos pode ser explicado partindo de diferentes perspectivas da pragma-gramática, em especial através da teoria da cortesia verbal.

Palavras-chave: morfossintaxe, cortesia verbal, frases declarativas, pragma-gramática

PRAGMAGRAMÁTICA Y ENUNCIADOS DECLARATIVOS

César Augusto Villegas Santana

Este artículo se propone **explicar** cuáles son las funciones que cumplen los enunciados declarativos en el discurso, sobre la base de una investigación efectuada en torno al español de Venezuela. Para ello, se hizo necesaria una revisión de lo que se ha dicho sobre este tipo de preferencias en la bibliografía especializada. Posteriormente, se requirió de la aplicación de los principios de la Teoría de la Cortesía Verbal al análisis del corpus.

1.- Preámbulo teórico

La modalidad declarativa (asertiva, aseverativa o enunciativa) refleja que el emisor manifiesta un contenido proposicional y una actitud ante el mismo (expresa el grado de responsabilidad que asume con respecto a su mensaje); y puede ser considerada de índole intelectual.

Ducrot y Schaeffer (1998) presentan dos perspectivas sobre la aserción. Resumen el pensamiento originado en la escuela de Port-Royal y de Frege: (a) Para la escuela de Port-Royal la expresión de un juicio implica primero el proceso de concebir, representado en un sujeto y un predicado, y segundo, el proceso de juzgar, expresado por la modificación del sujeto a través del predicado. Este segundo proceso es lo que se denomina aserción, materializada en los verbos empleados para afirmar, esencialmente *ser*. En consecuencia, la aserción constituye una forma de modalidad, junto con la interrogación, la orden y los deseos. En esta perspectiva, la declaración indicaría cómo el predicado se atribuye al sujeto. (b) Para Frege, en dos proposiciones relacionadas, la modalidad no afecta a ninguna de las dos por separado, sino

a ambas. Ducrot y Schaeffer (1998) comentan que para él el predicado tiene una función propia, consistente en referirse a un sujeto para formar proposición; en consecuencia, la aserción no se destina a la modificación del sujeto por parte del predicado, por cuanto ello ya ha ocurrido a nivel de dictum, sino que ella tiene lugar a nivel de toda la proposición.

Según Hernández (1996), en las oraciones declarativas la comunicación se centra en el mensaje mismo, por lo cual prevalece la función representativa. Valiéndose de ella, el hablante relaciona ideas y conceptos. Esta función es la más compleja de todas, de acuerdo con la explicación del autor, debido a que soporta el signo lingüístico y diversos eventos comunicativos (información, descripción, narración, aserción, negación, enunciación, etc.).

Para Lyons (1981), desde un enfoque pragmático, aseverar es manifestar un contenido proposicional y a su vez una determinada actitud ante el mismo, en el sentido de que el hablante se compromete a actuar conforme a él (una condición de coherencia: la no contradicción), independientemente de que el contenido sea en efecto verdadero o falso. Lüdtke (1988), de manera similar, caracteriza el significado asertivo explicando que la posición del hablante ante el hecho comunicado es su convicción de que un estado de cosas existe (si es afirmativo) o no (si es negativo). Diferencia los enunciados asertivos en que son neutros, en contraposición con los restantes, que son propios de la dimensión subjetiva, en el sentido de que incluyen al hablante, al oyente o a ambos. Esta neutralidad se manifiesta gramaticalmente, por cuanto las declaraciones se caracterizan por ser el tipo menos marcado de oración (Moreno, 1991).

Maingueneau (1994) considera que la aserción expone un enunciado como verdadero o falso. Esta validación del enunciadador

se inscribe a través de las marcas de persona, tiempo y modo verbales. Explica que las propiedades de verdad de un enunciado no son intrínsecas de manera evidente ni estable a una preferencia, sino que son construidas por la enunciación, en la que el emisor se convierte en garantía de lo que dice. La aserción puede valerse de las modalidades lógicas, por lo cual puede haber verbos que versen sobre la verdad o la falsedad de la proposición, o se sirve de las modalidades apreciativas.

Desde el punto de vista fonológico, los enunciados declarativos o asertivos se caracterizan porque la entonación experimenta una conclusión descendente de la oración (Obregón, 1975), que alcanza su máximo descenso en la última sílaba acentuada o en la postónica. Kovacci (1992) explica que esta entonación se caracteriza por una decadencia del tono desde el primer acento fuerte hasta la sílaba previa al último acento potente.

Como se verá, el análisis que se realizará obedecerá a las corrientes pragmalingüísticas, específicamente a las que intentan explicar la enunciación como un mecanismo regulado por la cortesía verbal. Esta se entiende, en general, como normas que orientan el comportamiento adecuado de los sujetos, dentro de los grupos sociales: se favorecen los usos que favorecen la buena relación entre ellos y se inhiben aquellos que pueden ocasionar conflictos. Como este tipo de conductas depende de las normas y valores propios de cada grupo, la cortesía puede variar de una sociedad a otra. En el caso de la presente investigación, se intentará establecer cómo los locutores recurren a determinados marcadores lingüísticos, de manera consciente, estratégica; marcadores que son interpretados –usualmente– de forma adecuada por los alocutores. Sin embargo, no todas las marcas son corteses, algunas incluso pueden ser disimuladamente descorteses.

2. Metodología

Se obtuvo un corpus de 6.552 enunciados declarativos, extraídos de varios eventos comunicativos: entrevistas personales, de radio y de televisión, y artículos de prensa: editoriales, opinión y noticias. Sin embargo, por motivos prácticos, fue necesario trabajar con una cantidad inferior, que permitiera manejar con mayor precisión el corpus. Por ello, se seleccionó el 10% de los enunciados correspondientes a cada evento comunicativo y luego se emplearon distintos mecanismos para validar la representatividad de este subcorpus. El criterio de elección empleado fue la cuota con afijación proporcional (López Morales, 1994). Como se conocía la cantidad de enunciados declarativos pertenecientes a cada evento comunicativo, se pudieron establecer las cuotas de la muestra (10%, equivalente a 655 frases), de manera tal que se escogió un conjunto proporcional a la cantidad que componía cada evento comunicativo.

López Morales (1994) indica que las selecciones aleatorias (entre las cuales se incluye este procedimiento) no pueden ser medidas matemáticamente; el proceso puede establecerse en función de datos previos y la muestra. En este caso, los enunciados escogidos debían representar satisfactoriamente todos los fenómenos relacionados con la modalidad declarativa especificados en la bibliografía. Sin embargo, el procedimiento ya garantiza por sí mismo la representatividad: los enunciados se eligieron sobre la base de toda la extensión de la muestra de cada evento comunicativo.

Finalmente, para este artículo, se excluyeron 40 preferencias no oracionales, y se trabajó con el resto: 615 declaraciones formuladas gramaticalmente por medio de oraciones.

3. Tipos de enunciados declarativos

A pesar de que en la bibliografía especializada, se registra que las preferencias declarativas son las menos marcadas, incluso que pertenecen al plano de la objetividad (frente a las demás, que lo son de la subjetividad), es posible distinguir distintas clases, muy vinculadas con su funcionamiento discursivo. Esto es posible gracias a los aportes de las escuelas enunciativas, que han determinado que las declaraciones son formas de subjetividad implícita. Véanse los siguientes ejemplos²:

(28) *Yo realmente a las marchas ni les temo ni las aúpo*

(34) *Yo conozco la parte eléctrica,*

(42) *la idea de que Ch. es el responsable de la crisis económica está calando.*

(59) *Añadió, luego, el presidente Bush, que “la meta no es un embargo permanente a la economía cubana, nuestra meta es la libertad para el pueblo cubano”.*

(61) *Ellos pretenden decirnos que Venezuela está dividida entre chavistas y antichavistas.*

(64) *no hay suplente,*

(66) *El general F.B.L., comandante general de la Guardia Nacional, habría abandonado su cargo dejando a su suerte a los efectivos que forman parte de ese componente*

(71) *Enfáticamente primero que no comparto que se va a decir que hay una demostración de fuerza.*

(75) *Efectivamente, llamó la atención el constante acarreo de cajas llevadas, a toda prisa y abriéndose paso entre la multitud, hacia el interior del ministerio público.*

² Los números que acompañan a cada enunciado sirven para identificarlo. Sin embargo, no son correlativos pues representan una numeración especial empleada para codificar el corpus.

- (97) *Dice... dicen que alguien movió.*
- (98) *Entonces uno... uno también termina por... por caer,*
- (99) *yo creo que lo que ha venido después del once es una reflexión, después del once de... de abril.*
- (100) *Los fondos se usaron para otros fines*

Dependiendo del grado de compromiso que el locutor asuma con su proposición, y en consecuencia, de su funcionamiento discursivo, hay declaraciones *neutras*, como (34), (42) y (64); *polifónicas*, como (59), (61) y (66); *categorías*, como (28), (71) y (75); y *atenuadas*, como (97), (98), (99) y (100).

En lo que sigue, se expondrán aquellas estructuras gramaticales que se vinculan directamente con estos distintos tipos de declaraciones.

2.3.2. Declaraciones neutras

Hay enunciados en los que la perspectiva del hablante se manifiesta como una convicción ante la proposición que comunica y no emplea ningún recurso que evidencie una marca subjetiva ante la preferencia. Kerbrat-Orecchioni (1980) considera que son una muestra de la subjetividad implícita, por cuanto el sujeto hablante emplea giros que hacen que el enunciado se interprete como objetivo; es decir, se presente como una información sobre las características del objeto.

En el corpus, las locuciones que remiten a la enunciación (bien al hablante o bien al oyente) y aquellas en las que desaparecen las referencias a los interlocutores.

2.3.2.1. Declaraciones neutras con evidencias de los interlocutores

Pertenecen a esta categoría enunciados en primera persona, tanto del singular como del plural. Aunque numéricamente inferiores en cuanto a su presencia, también se emplearon **enunciados en segunda persona** (para las formas verbales con tú y con usted).

(36) *si no se cae, quedas muy bien.*

(37) *usted tiene razón en su exigencia, en la solicitud de que ya es hora de ir haciendo... de ir diciendo qué es lo que vamos a ir haciendo después de Ch., porque después de Ch. se está acercando*

Los enunciados que pertenecen a la clase de las declaraciones neutras con referencia al enunciador comunican la convicción de que un estado de cosas ocurre como se expone, como en (34) y (36), o que los argumentos expuestos tienen validez, como en (37). Pero estas locuciones sirven para más que para expresar exposiciones y argumentaciones³. Las narraciones también se valen de ellas, como se observa en los siguientes ejemplos:

(38) *llamo al... a... a la gerencia del hotel, para que... para explicarle que yo no podía estar en esa habitación*

(39) *yo estaba en Margarita, en la marcha que hubo allá.*

(40) *Yo anduve por Carayaca.*

Estas construcciones comunican el contenido proposicional desde una perspectiva “objetiva” y muestran al hablante como convencido de lo que profiere.

3 Sólo se hace referencia a los modos de organización discursiva hallados en el corpus, aunque se sobreentiende que pueden encontrarse en otros patrones.

2.3.2.2. Declaraciones neutras sin evidencias de los interlocutores

Los **enunciados en tercera persona** informan sobre la seguridad del locutor sobre el contenido que transmite y también pueden ser neutros, en el sentido de que no existen evidencias de la subjetividad del hablante. En esta clase, la “objetividad” de la preferencia se logra silenciando las marcas de la enunciación, específicamente las de los participantes en el diálogo.

En este tipo de construcciones, el hablante evalúa implícitamente su enunciado como verdadero, garantiza la verdad de la proposición, al presentarse como origen explícito de la aserción, lo cual constituye una marca de subjetividad.

En el corpus, algunas tenían como sujeto la tercera persona del singular, como en los ejemplos:

(41) *ésa es la alienación...*

(42) *la idea de que Ch. es el responsable de la crisis económica está calando.*

(43) *ya esa decisión la tomó PDVSA, de aprobar en su directiva, adelantar dividendos.*

(44) *no renunciará.*

También se registraron enunciados declarativos que silencian al enunciador, formulados con la tercera persona del plural:

(45) *generalmente el mapa de investigación lo hacen los propios fiscales*

(46) *por lo tanto, esos dos coma tres millones para ese momento eran aproximadamente dos mil novecientos treinta y seis millones de dólares.*

Como en la clase anterior, los enunciados citados sirven para expresar exposiciones y argumentaciones. También pueden valer para la expresión de narraciones:

(47) *ellos... ellos pasaron en la noche del once, una turba de motorizados con palos.*

(48) *Los ascensos venían de Miraflores*

(49) *el Mayor M.S. y el Mayor e... G.D. estaban en... en Costa Rica*

Dentro de las locuciones asertivas neutras que no poseen evidencias de los locutores, se encuentran **enunciados impersonales con el verbo haber**, en tercera persona del singular⁴. Con ellos, el contenido proposicional es expuesto bajo una óptica de “objetividad” y el emisor se presenta como seguro de lo que transmite:

(63) *R., hay dos cosas que... que... la oposición no puede... no puede dejar de transmitir.*

(64) *no hay suplente*

(65) *Más allá de la espectacularidad mediática de las protestas de Génova, Davos, Seattle y del abigarrado pintoresquismo del Foro de Porto Alegre, hay un movimiento mundial, cada vez más vasto, que reclama un rostro humano para la globalización.*

4 En este último tipo de construcciones no se incluyen aquellos enunciados en los que el locutor silencia intencionadamente la referencia a alguien (*Hay una persona en esta habitación que estuvo hablando mal de ti*), pues ellos son una manipulación intencional del hablante y constituyen una muestra de subjetividad. Esta variante será tratada en la sección correspondiente a las aserciones atenuadas.

2.3.3. Declaraciones polifónicas

Las construcciones en las que el hablante incluye otras voces (otros enunciadores): (a) limitan su grado de responsabilidad y convicción ante la proposición comunicada, (b) actúan como argumento de autoridad o (c) simplemente se comportan como una marca objetiva, dentro de narraciones, exposiciones, argumentaciones...

En este tipo de enunciados, se expresa la fuente que le ha servido al hablante para enterarse del contenido comunicado y que sirve para enunciar el grado de responsabilidad que asume con respecto a su verdad. Existen distintos recursos gramaticales y lingüísticos para manifestar la polifonía de la enunciación.

2.3.3.1. Declaraciones polifónicas con referencia a los interlocutores

Existen **enunciados en primera persona** en los que –si bien el hablante expresa el contenido con certeza- no se hace responsable inmediato de lo dicho, sino que se sustenta en lo expresado por sí mismo en otro momento. Es decir, el individuo se auto-cita, pues se convierte en un locutor de lo comentado por él mismo, como enunciador. Ducrot (1986) ha señalado esta posibilidad: en el momento de la emisión el sujeto se hace responsable del segundo enunciado pero no del primero. Véanse los siguientes ejemplos:

(50) *le digo: “Mira, vamos a hacer una cosa: ¿qué garantía tienes tú de conseguir ese negocio?”*

(51) *dije: “Bueno, ¿y dónde estaba este monstruo que yo lo desconocía?”.... que eso s... lo que muestra es la absoluta incultura eh... mía en esto...*

En estas preferencias el hablante actúa como un locutor que introduce a un enunciador afirmando algo. En otras palabras, en el momento de la enunciación, el emisor se responsabiliza del relato (marcado con el verbo *decir*) y se presenta como un personaje-enunciador de una locución. En consecuencia, hay un desdoblamiento del yo: como narrador y como personaje.

Asimismo, hay preferencias polifónicas que hacen referencia al enunciador y que remiten a la primera persona del plural, como en (52) *Ahora, diputado H., hemos conversado también acerca de los sectores radicales que hay, no sólo en la... la población, la sociedad, los civiles, el sector de los civiles, sino también la Fuerza Armada Nacional,*

En (52) el hablante asume la responsabilidad de reportar a su interlocutor algo, pero el contenido no es un compromiso suyo solamente, por lo cual lo expone como suyo y de otra persona con la que había dialogado anteriormente sobre el tema.

También es posible que la estrategia polifónica se formule a través de **enunciados en segunda persona** del singular:

(53) *Dijiste inclusive golpe de estado o estallido social.*

En este último enunciado, el hablante se expone como un locutor que se responsabiliza de afirmar que su interlocutor dijo algo, pero el contenido es presentado como propio de éste y no del emisor.

2.3.3.2. Declaraciones polifónicas sin evidencias de los interlocutores

Dentro del corpus del español de Venezuela que se viene trabajando, las declaraciones polifónicas podían expresarse a

través de **enunciados en tercera persona**. Son, obviamente, construcciones en las que se silencia a los interlocutores, como las que se citan a continuación:

(54) *él decía, entre otras cosas, de cara al desfile del veinticuatro de junio, que al parecer es un hecho de que [sic] no se va a realizar, pues el día del ejército,*

(57) *La Comisión lo consideró indispensable al juzgar que, si bien la interrupción del orden constitucional acaecida luego de la masacre del 11 de abril era grave y podría configurar unos [sic] de los supuestos de violación de la Carta Democrática Interamericana, tan desgraciados hechos no se sucedieron en el vacío o por un accidente:*

(58) *Se trató de “un pronunciamiento institucional en contra de la orden de hacer uso de un armamento de guerra”.*

(59) *Añadió, luego, el presidente Bush, que “la meta no es un embargo permanente a la economía cubana, nuestra meta es la libertad para el pueblo cubano”.*

(61) *Ellos pretenden decirnos que Venezuela está dividida entre chavistas y antichavistas.*

(62) *El coronel del Ejército (r) J.M. y el gerente de PDVSA, J.F., ya habían disertado sobre la pertinencia de defender la meritocracia en la FAN*

El recurso empleado es la formulación del enunciado en la tercera persona del singular, como (54), (57), (58) y (59), o del plural, como (61) y (62). En (54) se emplea un verbo de habla para introducir lo dicho por un enunciador; en este caso, el hablante sólo se compromete con la afirmación de que alguien ha dicho

algo. Dentro del corpus, se registraron los siguientes verbos que reportaban otras voces independientes a la del locutor: *aclarar, afirmar, agregar, añadir, asegurar, confirmar, considerar, desarrollar (verbalmente), disertar, explicar, expresar, indicar, introducir, negar, nombrar, notificar, ofrecer, omitir, participar, pensar, precisar, pronunciar, proponer, quedar (claro), rechazar, recordar, reiterar, requerir, resumir y señalar.*

En (57) el caso es distinto, por cuanto, además de incorporar una segunda voz al enunciado (bajo el giro *al juzgar que...*), el locutor expresa además la posición de la fuente: *lo consideró indispensable* (como un juicio que emitió la Comisión). Las frases (58) y (59) recurren al entrecomillado (obviamente provienen de la lengua escrita) para marcar el segmento atribuido a otra persona; pero entre ambas existe una diferencia. En (58) el hablante emite la frase incorporando en su discurso la cita, es decir, la hace suya y, en consecuencia, comparte su responsabilidad, por medio de la forma *se trató*". Pero en (59) el locutor no hace suya la frase, por cuanto especifica en su enunciado lo único con lo que se siente comprometido: afirmar que Bush añadió algo a lo ya dicho: lo agregado por el personaje norteamericano es de su responsabilidad.

En (61) hay un enunciado previo, dicho por un enunciador (*Venezuela está dividida entre chavistas y antichavistas*), que sirve para la formulación de la preferencia de la que sí se hace responsable el locutor (*Ellos pretenden decirnos*), con lo cual se presupone un rechazo a la proposición atribuida a otra fuente. Finalmente, en (62) el hablante se responsabiliza de la afirmación de que dos sujetos dijeron algo, pero el contenido sería responsabilidad de ellos.

Dentro de este tipo de construcciones es posible asimilar aquellas que realizan una mención externa al enunciado sobre el autor de un pensamiento. En (60) el hablante hace suyo el mensaje

citado, como sucede en (58); antepone el autor de la cita, como si se omitiera un verbo de habla:

(60) *Como Sancho Panza: Nadie es mejor que nadie, hasta que no haga más cosas.*

(60a) *Como Sancho Panza decía: Nadie es mejor que nadie, hasta que no haga más cosas.*

El empleo de aserciones polifónicas en tercera persona puede lograrse, además, por otros mecanismos, entre los cuales estarían:

(55) *En primer lugar, yo, la ley... la ley aquí establece en su artículo ocho, que los recursos deben ser depositados en ese fondo*

(56) *Lo que se ha dicho es que hay un grupo de... de... de comandantes presionando el regreso de algunos generales.*

(101) *Para la ex magistrada de la CSJ, el encuentro de ayer tuvo un gran valor, no solamente por el hecho de que en él participaron mujeres de todos los estratos sociales y con liderazgos claramente definidos en sus territorios, sino porque en él se compartieron experiencias comunitarias y el sentir del venezolano en materia política.*

Todas estas construcciones están formuladas en tercera persona, pero se emplean diferentes recursos para evidenciar la polifonía. En (55) el hablante sólo se compromete con la materialización verbal del mensaje, pues éste se encuentra en la

fuerza citada: una ley. En (56) el locutor precisa la información (qué es realmente lo que se ha dicho, sin especificar quién ha sido).

La frase (101), de no ser por el sintagma nominal prepositivo, podría ser interpretada como una aserción neutra, cuya responsabilidad corresponde al hablante. En consecuencia, estos tipos de sintagma, cuando señalan el origen de una información, son evidencias de polifonía:

(101a) *El encuentro de ayer tuvo un gran valor, no solamente por el hecho de que en él participaron mujeres de todos los estratos sociales y con liderazgos claramente definidos en sus territorios, sino porque en él se compartieron experiencias comunitarias y el sentir del venezolano en materia política.*

2.3.3.3. Declaraciones polifónicas mediante el uso de los tiempos verbales

García y Tordesillas (2001) señalan que el pospretérito y el copretérito pueden servir para la expresión de enunciados polifónicos. Ponen como ejemplo: *“En las últimas horas, se habrían producido nuevos desplazamientos de tropas en la zona del conflicto”* (p. 111) y explican que con la utilización del antepospretérito el hablante no asume compromiso con la certeza de la aserción. Dentro de estos casos estarían:

(66) *El general F.B.L., comandante general de la Guardia Nacional, habría abandonado su cargo dejando a su suerte a los efectivos que forman parte de ese componente*

En esta preferencia se presupone que la información no es del locutor, sino de otro enunciador: de manera tal que la frase es

un reporte de lo dicho por otro, formulado como una incertidumbre o más exactamente como una reserva ante el contenido proferido.

(67) *Horas más tarde Rodríguez daría una rueda de prensa.*

Con este recurso, el emisor no se hace responsable de lo que codifica, sino que manifiesta fundamentarse en informaciones dichas por terceros pero en las que calla cuál es la fuente. En (67) el locutor no afirma contundentemente que el personaje referenciado dio efectivamente la rueda de prensa; no le consta; tiene reservas ante esta información y, por ser de una segunda fuente, emplea el pospretérito del indicativo.

2.3.3.4. Declaraciones polifónicas mediante circunstanciales enunciativos

En una preferencia como *El Salto Ángel tiene una caída de agua de 1.002 metros*, el locutor se expone como convencido de la proposición que transmite y la presenta de manera “objetiva”. En consecuencia, sería una declaración neutra. Pero si se emplease una construcción como *Según leí en una guía turística de Venezuela, el Salto Ángel tiene una caída de agua de 1.002 metros*, el emisor no se responsabiliza del contenido proposicional sobre esta cascada, sino que se compromete con la evidencia de que lo leyó. El resto corresponde a la fuente referida. Así, el hablante se reporta como un locutor de un enunciador (el redactor de la guía turística).

Dentro de los enunciados declarativos estudiados, se registraron frases que recurrían a circunstanciales de la enunciación, pues éstos constituyen una indicación de cómo debe entenderse la preferencia: el hablante comunica algo, pero no se responsabiliza

de su certitud, sino que indica cuál es la fuente, persona responsable o los límites de interpretación del juicio emitido.

(68) de acuerdo con la información que yo tengo, la sentencia, que la... la ponente Y.H., la magistrada, va a negar la recusación

(69) Nada anormal, según dice el periodista, salvo que al sumar resultan 218 millones de creyentes, donde no están incluidos ni agnósticos ni ateos, que los hay, y el Japón, para la fecha (año 2000), sólo contaba con 127 millones de habitantes.

(70) Según la doctrina Mao no hay otra manera.

En (68) el hablante supedita el valor de verdad de la proposición a la información que él posee; es decir, no es una afirmación contundente. En (69) el emisor se compromete con el reporte de la fuente, pero el contenido transmitido pertenece al periodista citado y no a él. En (70), la declaración negativa no es responsabilidad del locutor, sino que él sólo reporta lo que propugna una corriente de pensamiento, pero hay un segmento del cual sí se responsabiliza: el hablante adjudica un juicio a la doctrina Mao.

En todo caso, los circunstanciales enunciativos de manera expresan una reserva del locutor respecto al mensaje que transmite; en otras palabras, no se responsabiliza plena o directamente de lo dicho. Más adelante se volverá sobre este tipo de construcciones.

2.3.4. Declaraciones categóricas

En las declaraciones categóricas el juicio no se presenta de manera neutra, objetiva, sino que se enfatiza la convicción del locutor respecto a la certeza de la proposición. En consecuencia, pueden ser interpretadas como aserciones reforzadas.

Haverkate (1994) opina que estas construcciones no implican una estrategia de cortesía comunicativa, por cuanto enfatizan el valor de verdad de la proposición, al contrario de atenuarla. Puede decirse que persiguen que el receptor acepte sin cuestionamientos lo que se dice. Asimismo, expresa que pueden utilizarse aún cuando el hablante no está seguro de la fidelidad de la información que transmite, para aparentar que tiene certitud. En consecuencia, muchas de estas declaraciones son de carácter retórico al enfatizar el valor de verdad o al fingirlo.

2.3.4.1. Declaraciones categóricas con adverbios (enunciativos y de certeza) y sintagmas que comunican convicción

Existen diferentes recursos para la expresión de declaraciones categóricas. Uno de ellos es el empleo de **adverbios enunciativos**.

(71) *Enfáticamente primero que no comparto que se va a decir que hay una demostración de fuerza.*

Otro recurso son los **adverbios de certeza** (o asertivos, según Hernández, 1996) como: *sí, realmente, efectivamente, obviamente, indiscutiblemente, obviamente*, entre otros muchos. También habría que ubicar sintagmas como *en realidad, sin duda, por supuesto, desde luego*, entre otros. En el corpus del español de Venezuela, estas preferencias obedecen a distintas clases: (a) enfatizan lo comunicado, como (28) y (72); (b) descartan cualquier presuposición de duda, como (73); (c) refuerzan lo afirmado, como (74); y (d) confirman información previa o presupuesta esperada por el oyente, como (75), (76) y (77).

- (28) *Yo realmente a las marchas ni les temo ni las aúpo*
(72) *Sí hay razones para el miedo porque el clima que estamos viviendo... hoy día en... vamos a decir más qu todo en el país, pues*
(73) *Entre las ciudades indudablemente tengo dos... dos ciudades que prefiero por encima de todo*
(74) *claro, le daban a uno hábitos*
(75) *Efectivamente, llamó la atención el constante acarreo de cajas llevadas, a toda prisa y abriéndose paso entre la multitud, hacia el interior del ministerio público.*
(76) *Por esa... el señor P. está hablando de la mediocridad de la oposición, justamente*
(77) *En el caso... en el caso de los civiles, precisamente, yo no creo que el país no haya visto que hubo un... un alzamiento*

También hubo distintos **sintagmas** (todos nominales) que enfatizaban el contenido proposicional de la aserción, como en (78), que equivale a *realmente* o como en (79), con el mismo valor de *obviamente* o *claro*.

- (78) *la Universidad Simón Bolívar, en realidad [realmente], tiene muchos problemas*
(79) *Esto por supuesto [obviamente / claro] nos remite a una decisión que es estrictamente de orden político*

2.3.4.2. Declaraciones categóricas mediante verbos apreciativos

Algunos verbos apreciativos que enfatizan el valor de verdad sirven para la expresión de enunciados declarativos categóricos; deben estar marcados gramaticalmente por la primera

persona. Los verbos empleados expresaban, en la clasificación de Casado (1972), *certeza*, como (80), (81), (82) y (84); y *apreciación intelectual*, como (83).

(80) *Yo sé cómo hacía yo, pues*

(81) *no tengo duda de que es el caso de malversación más grande de la historia de Venezuela, ahora que ocurre.*

(82) *No cabe duda que [sic] en esa senda se presentan desvaríos, deformaciones, atascos y conflictos.*

(83) *desde ese punto de vista yo sí me doy cuenta que [sic] es así,*

(84) *yo estoy seguro que [sic] Ch. es un tipo que sencillamente está sacando el día a día.*

En realidad, algunos de estos verbos están acompañados por otros recursos léxicos: *no tener duda, no haber duda, estar seguro, tener la certeza*, etc.

2.3.4.3. Declaraciones categóricas con verbos modales

Asimismo, los **verbos modales** pueden enfatizar la convicción del hablante, con lo cual se obtienen enunciados declarativos categóricos: se hallaron locuciones con *poder* y con *deber*. El enunciado (85) expresa rotundamente la ausencia de una posibilidad y el (86) comunica enfáticamente una capacidad del sujeto hablante. Las preferencias (87) y (88) son interpretadas como opiniones en los contextos en que se producen pero el carácter de obligatoriedad implica contundencia.

(85) *no puede haber crisis de liderazgo en quienes no lideran nada.*

(86) *yo le puedo demostrar que sí, con los oficiales que*

estaban en su batallón, que participó el cuatro de febrero...

que iba a participar el cuatro de febrero

(87) *como estrategia militar, debe entender que a ningún enemigo se le puede acorralar al punto de no ofrecerle ninguna salida, porque la gente se desespera y empieza a buscar salidas absurdas.*

(88) *debe ser sancionado por la ley.*

En el caso del verbo *poder*, la expresión resulta tan enfática que se recurre muy frecuentemente a un mecanismo de mitigación: las construcciones reflejas. Por ahora, será suficiente mostrar esta posibilidad, pues este fenómeno será explicado posteriormente (declaraciones atenuadas). Sólo se adelantará que en estas construcciones, ante la fuerte contundencia de la expresión, se suaviza el contenido elidiendo el agente. Este tipo de construcción contiene usualmente una crítica subyacente, por lo cual al silenciar la persona a quien se dirige el mensaje se evita agredirla.

(19) *no se puede decir de repente: "Vamos a enseñar matemáticas modernas así", porque... porque está de moda, ni porque la están enseñando en los Estados Unidos ni en Europa, sino que... tenemos primero que preparar a... cien maestros o... para que estos cien preparen a cien más y etcétera*

(104) *no se puede actuar igual porque igualmente se es condenable.*

Este mismo matiz de obligatoriedad logrado con el verbo *deber*, se encuentra en los verbos *tener (que)* y *haber (que)*.

(89) *independientemente de eso, el general B. no tiene que dar ninguna... [declaración] porque eso es lo que estamos mal*

(90) *bueno, tengo que ir a hacer otro camino*

(91) *entonces, también hay que reírse de cosas que*

tengan esperanza.

(92) *Este... hay que depurar muchos organismos... policiales.*

2.3.4.4. Declaraciones categóricas negativas

Muchas preferencias asertivas negativas pueden ser interpretadas como categóricas, especialmente cuando se repiten unidades negativas o se emplean palabras especializadas en esta función. Un enunciado como (27) adquiere matiz enfático gracias a la repetición de la fórmula *ni... idea*. La utilización de dos formas negativas en (32) conlleva que la expresión tenga sentido contundente.

(27) *No tiene ni la menor idea, ni idea.*

(32) *Todo lo que dijo en Johannesburgo no fue sino palabrería.*

Algo similar ocurre con la preferencia (103), negada a través de la forma *nadie*. El énfasis expresivo se obtiene mediante el uso de la forma *(no) tener idea*. Este giro equivale al verbo *saber* en una aserción menos terminante:

(103) *nadie en el gobierno tiene idea dónde está ese dinero y qué se hizo con él. [sic]*

(103a) *nadie en el gobierno sabe dónde está ese dinero y qué se hizo con él.*

2.3.4.5. Declaraciones categóricas mediante oraciones incidentales

Existe una clase especial, las declaraciones categóricas que expresan el énfasis y el valor de verdad de la proposición a través de la incorporación de oraciones incidentales.

En (96), el locutor se erige como responsable de lo que afirma (*Te lo digo yo / Que te lo estoy diciendo yo*); se presenta como garantía de la verdad de lo que está asertando (Maingueneau, 1994), porque él habita en el Estado Zulia (y de allí que pueda presentarse como una fuente confiable de lo que sostiene).

(96) *prácticamente, hoy en día, toda Venezuela, [yo te lo digo], en el Zulia, es un cementerio de obras paralizadas, porque no le han entregado esos recursos al gobernador y a los alcaldes.*

En el caso de (102), el inciso opera de forma distinta: ahora gira en torno a la persona a quien se dirige una crítica. La acusación de la oración incidental se convierte en un indicador de que el hablante está diciendo la verdad.

(102) *Cualquiera de ellas está incapacitada, [y lo sabe], para impedir que las personas ejerzan de una manera u otra su natural curiosidad indagadora, interrogativa (la que precisamente, a pesar de todo, nos permite avanzar entre penurias y límites, entre retrocesos y estancamientos)*

2.3.4.6. Declaraciones categóricas que enfatizan el valor de verdad de enunciados previos

Finalmente, existe un tipo de aserciones categóricas que no acentúan el valor veritativo del mismo enunciado, sino el de oraciones previas, proferidas bien por el interlocutor, como (93), o por el mismo hablante, como (94).

(93) *[Entr.: ... tengo entendido, E., que en algunas comunidades de... de Baruta, la gente se está organizando, está preparando barricadas, incluso creo que te han*

invitado a ti a que les des unas charlas sobre... sobre... métodos de defensa.

Inf.:] Es correcto.

(94) *[En realidad, la crisis que el presidente Ch. tiene por delante en el plano económico, político y militar escapa a su control y no puede resolverla por sí solo.] Esa es la verdad pura y cierta.*

Dentro de esta clase estarían también aquellas preferencias categóricas que, al contrario que las anteriores, rechazan la veracidad de enunciados previos:

(95) *[Inf.: ustedes quieren transmitir la impresión, junto con los chavistas, de que Venezuela está dividida en dos toletes, y] eso es falso.*

2.3.5. Declaraciones atenuadas

Hay declaraciones que se exponen de manera tal que se mitiga el contenido afirmado. Haverkate (1994) argumenta que constituyen una muestra de cortesía, porque el hablante está seguro del valor veritativo del enunciado, pero como está consciente de que puede ser refutado, emplea distintos recursos que minimizan su expresión. De esta forma, aparenta que no busca imponer su punto de vista, sino que el interlocutor puede opinar lo contrario. En una línea de argumentación similar, Vaquero (2000) explica que el hablante dispone en la lengua de diferentes recursos para manifestar que desconoce quién es el agente de una acción o para distanciarse de sí mismo como enunciadador de una preferencia.

Maingueneau (1994) dice que a pesar de que hay declaraciones en las que parece eliminarse el sujeto enunciadador,

existen indicadores que inducen a su interpretación, como referencias a la segunda persona (Usted puede leer en este capítulo...), a estructuras impersonales o indeterminadas (Se encuentra en primer lugar / Dicen que te vas a divorciar / ...), plurales mayestáticos (Nosotros presentaremos...).

2.3.5.1. Declaraciones atenuadas: Indeterminación en 3ª persona del plural

En estas oraciones, el sujeto es irrecuperable por el contexto, aunque es gramaticalmente una tercera persona del plural; se presupone un agente arreferencial. Son las estructuras a las que Hernández (1995) excluye de la clasificación de impersonales, precisamente por su carácter genérico (Dicen que esta universidad es muy buena. Llaman a la puerta). Alarcos (1994), fundamentándose en Bello, considera que no se manifiesta el sujeto por considerarlo innecesario o indiferente en la comunicación. El que el verbo aparezca en plural no implica que la referencia sean varias personas (Llaman por teléfono = Alguien llama por teléfono). Fernández y Táboas (1999) proponen que, desde el punto de vista semántico, el agente se caracteriza por los rasgos + animado y + humano; y pragmáticamente, en algunos enunciados puede determinarse un cierto grupo de sujetos que pueden actuar como agentes de la acción (Ya traen la cuenta = cualquiera de los camareros).

Como se ha explicado, estos usos constituyen un mecanismo para silenciar la identidad de los agentes y exponer el enunciado de manera general. En (97) ambos interlocutores conocen quién dijo una información, pero eluden intencionadamente explicitar quién fue. Obsérvese además que, dentro del nexus, se emplea otro mecanismo de indeterminación (*alguien*), con lo cual se enfatiza la intención de querer omitir la referencia específica a una persona:

(97) [Inf.: Pero no... pero no mandé a buscar mil cuatrocientos millones al Banco Industrial, tampoco.

Entr.: ¿Dicen eso?

Inf.: Salió hasta en un periódico.

Entr.: No, pero no dice que fuiste tú.] Dice... dicen que alguien movió.

Por el contexto se deduce que los interlocutores no le pueden adjudicar al periodista directamente esa información; la expresión *salió hasta en un periódico* implica que no fue la única fuente.

Asimismo, en (105) el locutor hace una acusación pero en ningún momento expone quién es el sujeto de su enunciado, y tampoco es recuperable por el co-texto, aunque en el contexto comunicativo se entienda que acusa a algunos funcionarios del gobierno (pero nunca los identifica).

(105) *le mintieron al país*

2.3.5.2. Declaraciones atenuadas: Indeterminación en 2ª persona del singular

Para Haverkate (1994), éste es un recurso para callar la identidad de los interlocutores, por cuanto el enunciado adquiere carácter general. Su empleo conlleva establecer con los receptores una relación cordial, porque intenta tener una vinculación de solidaridad grupal. Este lingüista señala además que con esta estrategia el hablante busca presentar una experiencia suya como un caso general, que puede ocurrirle a cualquier persona (con lo cual evitaría las críticas y protegería su imagen) y además, consigue que se converse de manera objetiva y colectiva sobre un asunto personal.

Entonces, con este tipo de construcciones, el hablante desea manifestar un juicio de carácter general, en el cual se incluye a sí

mismo, pero se aleja al introducir al interlocutor y a terceros. En estas construcciones, el tú se refiere a:

□ una persona o un referente indeterminados o generalizados (Tú nunca sabes cuando vas a morir).

□ un yo encubierto (Este es uno de esos días en que te sientes deprimido).

Ambos casos son interpretados por variables pragmáticas: el contexto o la situación. También este carácter genérico puede estar determinado por “la aparición en el entorno oracional de ciertos elementos que actúan como transmisores o vehículos de la genericidad” (Fernández y Táboas, 1999, p. 1.735). Según estos autores, estos transmisores pueden ser de tres tipos: (a) aspecto imperfectivo y carácter semántico (verbos modales que indican necesidad o posibilidad, en los que la acción verbal es desplazada a un momento distinto al de la enunciación); (b) en posición inicial –temática- de la oración, aparecen (o están implícitas) estructuras adverbiales que contribuyen con el carácter genérico de la segunda persona (En Caracas, tienes que andar con ropa ligera); muchas veces estas estructuras pueden tener significado condicional (Si fumas, puedes tener cáncer).

Pertenecen a este *tú* indeterminado:

(106) [Entr.: Y ¿por... pero no es desordenado porque no hay educación?

Inf.: [Risas] Sí, por eso... es que es una cadena, ¿no?: una cosa lleva a la otra y] de allí no te sales...

Una variante de este tipo de estructuras es aquella donde la indeterminación no se centra (al menos no exclusivamente) en el sujeto, sino en el pronombre complementario, como en (107).

(107) *[Inf.: es muy difícil, porque el hecho de que tú vayas a la universidad, a estudiar Derecho, no te están enseñando a escribir,] te están enseñando los códigos donde están las leyes, que se contemplan en cada uno de los códigos*

En estos casos, el enunciado puede incluir tanto al emisor como al receptor, pero también a cualquier persona que se encuentre en una situación similar. En consecuencia, la referencia es indeterminada y generalizada o de carácter colectivo.

2.3.5.3. Declaraciones atenuadas: Indeterminación con alguien /algunos

El encubrimiento y la indeterminación también pueden lograrse mediante otros recursos, y en especial con los pronombres indefinidos alguien y alguno (s). Ya se ha señalado en el enunciado (97) el papel que juega en el nexus el pronombre alguien.

(109) *algunos dicen “todo está bien, normal, [en] la Fuerza Armada”*

(110) *Independientemente del propósito político, algunos de los embajadores nombrados no reúnen los requisitos*

(111) *alguien me dijo: “No, Brujas es la Venecia de... la Venecia de... del mar del Norte.”*

En ninguno de los enunciados citados, el hablante se compromete identificando quién es el agente de la acción. En (109), el carácter genérico del enunciado se robustece por cuanto ni siquiera por el contexto es posible determinar a quiénes se refiere el hablante (aunque se presupone que él sabe de quiénes habla, pero evita decir algo que pudiera comprometerlo). En (110), el escritor se refiere a un grupo de embajadores recién nombrados en el cargo y cuyos nombres son del dominio popular, pero hace una afirmación (algunos no reúnen los requisitos), mas sin acusar a nadie, sin responsabilizarse plenamente con una acusación personal. En (111), la omisión puede justificarse bien porque el emisor no está interesado en identificar su fuente, bien porque no es relevante o bien porque no recuerda el agente.

2.3.5.4. Declaraciones atenuadas: Indeterminación con uno

El empleo de este pronombre indefinido resulta sumamente frecuente en español, de allí que merezca un tratamiento independiente. Implica que el hablante hace referencia a sí mismo, pero quiere proyectar su comentario de manera más bien general; esto motiva el empleo de una estructura más indeterminada. Sus intenciones comunicativas pueden ser diversas:

- indeterminación (Uno no sabe qué va a pasar en este país)
- yo encubierto (Si uno no se defiende, nadie le hace caso).

Conforme recuerda Gómez Torrego (1992), este tipo de estructuras puede cumplir otras funciones, además de la de sujeto y (a) admite femenino pero no plural (Si una no se defiende, nadie lo

hace / *Si unos no se defiende, nadie lo hace), (b) puede formarse con verbo pronominal (Cuando uno se enamora es feliz), (c) es compatible con cláusulas adjetivas explicativas pero no con las especificativas (Al final del día, uno, que ya está cansado, quiere irse a su casa), (d) se puede acompañar con un pronombre personal átono de tercera persona del singular (En el ejemplo de Gómez Torrego: A uno no lo admiten hasta que tienes un enchufe⁶), (e) si tiene valor reflexivo se acompaña del enfatizador mismo (No es bueno hablar siempre de uno mismo).

Véanse los siguientes empleos con el indefinido *uno*:

(97) *Entonces uno... uno también termina por... por caer,*

(108) *uno está haciendo un poquito de historia.*

2.3.5.5. Declaraciones atenuadas: primera persona del plural

Esta estructura se conoce en la bibliografía especializada como plural mayestático, de modestia o de cortesía. En realidad, suele ser el ocultamiento de un *yo*, principalmente en discursos ensayísticos. Su intención podría ser eludir responsabilidades, demostrar modestia o, según Gómez Torrego (1992), solemnidad. No es un caso de impersonalidad sintáctica porque el sujeto es *nosotros*, el agente es el que posee el rasgo de ambigüedad.

En la opinión de Haverkate (1994) el empleo de *nosotros* como un recurso de expresión genérica que desfocaliza al hablante tiene por objetivo persuadir a los oyentes de que ellos y el emisor comparten la misma posición, a pesar de que sólo el locutor es responsable del contenido veritativo de lo dicho. Con esta estrategia pseudoinclusiva, explica, se evita la responsabilidad directa si se ha provocado una situación no deseada.

⁶ En español parece más frecuente el verbo en tercera persona del singular: *A uno no lo admiten hasta que tiene un enchufe.*

En el corpus estudiado, se empleaba el *nosotros* *seudoinclusivo*. Sirvan como ejemplos las siguientes locuciones:

(112) *Nos estamos medio dando cuenta que [sic] el medio gobierno que medianamente tenemos, está perdido y medio.*

(113) *Partiendo entonces de la existencia de tal facultad constitucional, consideramos oportuno determinar si los mecanismos utilizados en la investigación que adelanta la Asamblea Nacional en relación con los mencionados sucesos han sido aplicados con estricta sujeción al régimen legal*

(114) *Bueno, vamos a presentar pruebas de...*

(146) *sabemos por... por aprendizaje que un defecto no se corrige, pues, se graba*

En (112), el hablante expone como general un proceso mental que sólo es inherente a él: darse cuenta de lo que él juzga como la desorientación del gobierno. Ésta es una posición política personal, pero el uso del plural evita el compromiso (el hablante no se declara responsable único de una idea, sino que la expone como colectiva) y tiene un valor persuasivo (al sugerir que el receptor piensa como él). En (113), también se busca la persuasión, pero en este caso el emisor no parece querer evitar la responsabilidad de su preferencia, sino que disimula su conocimiento de la materia legal que subyace al tema, presentándolo como del dominio general, bajo el empleo del pronombre *nosotros*, con lo cual atenúa la fuerza de la proposición. En el caso de (114), el locutor formula su enunciado como una acción de un grupo de personas, cuando en realidad es

un suceso que emprenderá él personalmente. En cuanto a (146), el hablante da muestras de su conocimiento pedagógico, pero busca reducir la relevancia de este aspecto, enunciando el contenido como algo obvio o al menos conocido también por su interlocutor, de allí que use el plural de modestia.

Pero dentro del corpus, no sólo se registró este tipo de utilización del pronombre *nosotros*. Hubo casos en los que el locutor no participa de las acciones pero se expone como partícipe de ellas. Esto se interpreta por el contexto y porque él mismo ha dicho con antelación que él no toma parte de los trabajos que realizan sus subordinados. El uso de este plural se explica porque, por un lado, se hace responsable del contenido proferido y, por el otro, se identifica con las tareas ejecutadas debido a que es el jefe máximo de quienes sí realizaron las labores (se trata del Fiscal General de la República); en consecuencia, habla como representante del Poder Público:

(115) *hemos hecho noventa y cuatro entrevistas*

(116) *con las fotografías hemos tratado de identificar las personas.*

Gómez Torrego (1992) explica que es un plural metonímico, en que el sujeto se siente partícipe de la acción ejecutada por otros.

2.3.5.6. Declaraciones atenuadas: construcciones reflejas

Haverkate (1994) ha interpretado estas estructuras como un mecanismo para silenciar la identidad de los interlocutores. Explica su posición argumentando que el locutor se distancia ante su declaración como una estrategia (el receptor no debe sentir que el

hablante impone su perspectiva). De esta forma, el hablante puede incluso plantear posiciones divergentes sin agredir la imagen de su interlocutor o incluso puede formularle críticas sin señalarlo como la persona que ha obrado de manera inadecuada. Su empleo ayuda a formular la declaración como una verdad del conocimiento general, con lo cual adquiere un valor persuasivo.

En atención a su funcionamiento gramatical, se distinguirán tres clases, interpretando las ideas de Hernández (1995 y 1996): (1) impersonales reflejas, (2) pasivas reflejas y (3) estructuras de ambigüedad entre pasivas e impersonales reflejas.

2.3.5.6.1. Declaraciones atenuadas: Impersonales reflejas

No poseen sujeto y el verbo se conjuga en tercera persona del singular, con la forma –se, que ya no es un pronombre sino que constituye el rasgo de impersonalidad.

Dentro del corpus, respondían a diferentes patrones (Hernández, 1995 y 1996):

□ Construcciones intransitivas (Tipo *Se vive bien aquí*):

(104) *no se puede actuar igual porque igualmente se es condenable.*

(119) *No se habló de los círculos.*

□ Construcciones transitivas, cuyo complemento prepositivo posee el rasgo +animado (Tipo *Se halló al ladrón en el galpón.*), como (117) y (118); también puede aparecer el complemento en forma de pronombre (Tipo *Se lo halló en el galpón*), como (118) y (118a):

(117) *El siete de mayo,... se ofició a PDVSA, solicitando balance al presente de la deuda de Cuba con Venezuela, la relación de envíos al pre... al momento y la certificación*

de los pagarés recibidos por Venezuela, con aporte al dividendo que paga Cuba a este país.

(118) *En las dictaduras revolucionarias, a los enemigos se les fusilaba. [se fusilaba a los enemigos]*

(118a) *En las dictaduras revolucionarias, se les fusilaba.*

□ Construcciones atributivas (Tipo *En este trabajo, se es inteligente o te destruyen*). Aunque esta construcción no se registró en oraciones, sí se halló en nexus, como se observa en (104):

(104) *no se puede actuar igual porque igualmente se es condenable.*

A pesar de que no se encontraron enunciados dentro del corpus que respondieran a otras estructuras, Hernández (1996) especifica que es posible encontrar impersonales reflejas en construcciones transitivas con complemento sin preposición en plural (Tipo *Se arregla zapatos*). Este lingüista explica que, aunque criticada por algunos gramáticos, es una estructura favorecida por el descuido de la concordancia y por el mismo sentido indeterminado inherente a muchas de estas oraciones.

2.3.5.6.2. Declaraciones atenuadas: Pasivas reflejas

Lo específico de estas construcciones es que tienen sujeto gramatical, pero no tienen agente (Se descubrieron varios virus de neumonía). Desde el punto de vista semántico, el sujeto es +inanimado y +paciente, y si bien su contenido es pasivo, gramaticalmente tienen la forma de una oración activa. En estos casos, la partícula –se también ha dejado de actuar como pronombre, por cuanto se ha gramaticalizado como marca de significado pasivo.

(120) *Cuando se... se... ya se nomine, se escriba el texto de la enmienda, se elaboran las planillas.*

(121) *Así se engranan las negociaciones.*

(122) *Entre tonadas y golpes de tambor se escucharon estos versitos:*

(138) *este año, en los cerros que lo circunda [sic] no se produjeron los incendios tan característicos de la estación de sequía.*

En los tres primeros casos, se silencia quiénes ejecutan la acción, en tanto que en el cuarto el proceso de indeterminación abarca tanto los fenómenos de incendios naturales, como los provocados por personas desconocidas (interpretación sólo derivable del co-texto).

2.3.5.6.3. Declaraciones atenuadas: ambigüedad entre pasivas e impersonales reflejas

Para Hernández (1996) existen enunciados reflejos cuyo verbo en singular coincide en número con el sintagma nominal, el cual puede ser interpretado como sujeto (caso de la pasiva refleja) o como objeto directo (caso de la impersonal refleja). En atención a que puede conducir a confusiones, desecha la denominación de pasivas impersonales. En todo caso, apunta por considerarlas sólo pasivas reflejas:

Es, indudablemente preferible interpretarlas como 'pasivas reflejas'. Si *se venden pisos* lo es, desde luego, de la misma manera lo será *se vende un piso*; ya que el cambio de número no puede provocar un cambio de estructura sintáctica. (Hernández, 1995, p. 92)

En este estudio se diferenciará un tercer grupo: aquellos enunciados en los que es válida cualquiera de las dos

interpretaciones, como pasiva refleja o impersonal refleja, en los que sólo el contexto –en algunos casos- podría deshacer la ambigüedad. Hernández (1996) precisa que constituyen un cruce entre la pasiva refleja y la impersonal refleja, por cuanto el verbo y el sintagma nominal (sujeto) concuerdan (caso de la pasiva refleja); pero también puede interpretarse que este sintagma nominal es el objeto directo (caso de la impersonal refleja). Esto ocurre muy especialmente cuando el sujeto es un nexus.

Véanse los siguientes casos:

(123) *como todos los medios de comunicación están comercializados, en un momento determinado a mí se me exigía que... hiciera desfiles de moda, que enseñara maquillaje, que... hiciera un curso de peluquería*

(124) *se ha dicho, inclusive, general, que bueno, que no se quiere hacer el desfile, por lo que pueda pasar*

(125) *De nuevo aquí se pierde el control de los “seguidores” quienes durante sus manifestaciones intimidan, atacan y saquean comercios, en especial a los vendedores de electrodomésticos y otros tipos de mercancías secas.*

(126) *Se dijo que cuando preguntaron por el empresario, alguien les manifestó que había ido al maletero, ubicado en uno de los sótanos*

En todos estos casos, se calla el agente de las acciones referidas y todas las construcciones están en los límites entre la pasiva refleja y la impersonal refleja. No son estructuras bivalentes, como propone Vaquero (2000), sino que sólo el contexto permite identificar qué función es la imperante, como demuestra Hernández (1996). Dentro del corpus analizado, numéricamente son las más frecuentes entre los tres tipos estudiados.

2.3.5.7. Declaraciones atenuadas: Impersonales con haber

Con el verbo haber se construyen expresiones impersonales que ocultan la identidad de los sujetos o evidencian que ésta no está determinada. En realidad, el verbo no aparece sólo, sino que se acompaña por otros vocablos que contribuyen con la indeterminación expresiva: hay adversarios en (127), hay otros sectores en (128) y hay quien en (129).

(127) *Hay... e... incluso, hay adversarios que... a quienes su propia circunstancia política está llevando a actuar como aliados de Ch.*

(128) *hay otros sectores que no se definen.*

(129) *bueno, si Ch. se va a caer por un golpe, hay quien más bien lo defiende.*

En ninguna de estas preferencias, se especifica quiénes son las personas a quienes se refiere el comentario, con lo cual el emisor se protege de cualquier crítica, a pesar de que se sobreentiende que conoce claramente su identidad. Esta ambigüedad puede conducir a que el interlocutor busque aclaratorias, como en (127):
(127) *[Inf.:] Hay... e... incluso, hay adversarios que... a quienes su propia circunstancia política está llevando a actuar como aliados de Ch.*

[Entr.: ¿Cómo los adecos, por ejemplo?]

También en (128) ocurre algo similar, pero obsérvese la respuesta del informante, que vuelve a evadir la identificación de los agentes:

(128) [Inf.:] hay otros sectores que no se definen...

[Entr.: Y se puede dar... decir nombre y apellidos aquí de quién son [sic] esos sectores, que están contra Ch., pero no quieren que se caiga Ch.?

Bueno, e... eso... sólo lo digo [sic] que eso ocurre.]

2.3.5.8. Declaraciones atenuadas: Pasivas sin agente (o segundas de pasiva)

Estas oraciones tampoco indican el agente, por hallarse generalizado o indeterminado (Finalmente, la ley fue promulgada). Vaquero (2000) señala que indican impersonalidad casualmente por esta carencia del agente y que sirven para comunicar, por un lado, algo del conocimiento general o recuperable en el discurso, y por el otro, para dejar de informar quién es el agente de una acción (por encubrimiento, por desconocimiento o por carecer de interés).

(100) *Los fondos fueron usados para otros fines*

(130) *siempre han sido atacados, sin excepción*

(131) *a última hora el empresario fue trasladado directamente al aeropuerto auxiliar de Maiquetía, donde abordó una aeronave particular de dos hélices a las 8:50 am.*

Las oraciones de contenido pasivo constituyen un recurso con el cual el hablante expresa que desconoce quién es el agente de una acción o para distanciarse del compromiso de acusar a alguien, como enunciador de la preferencia. En (100), el escritor expone el uso de billones de bolívares de las arcas del tesoro público para objetivos distintos de los que estaban establecidos en las leyes, pero como se observa, no se compromete con una

acusación personal, sino que calla el agente, el responsable de esta acción. En (103), también ocurre el mismo fenómeno: se señala que los presidentes de la República siempre han sido atacados, pero no se especifica por quiénes; en este caso, quien habla ha sido una de las personas que más invectivas les ha formulado, pero no se responsabiliza como único agente, sino que prefiere la inespecificidad que logra con la llamada segunda de pasiva. En (104) se silencia el agente que cumple la acción de trasladar al empresario, por desconocimiento o por juzgarlo poco relevante a los efectos de la transmisión de la noticia.

2.3.5.9. Declaraciones atenuadas: Verbos apreciativos

Haverkate (1994) ha sugerido que el empleo de este tipo de verbos constituye una estrategia mitigadora de la expresión. Indica que –aún cuando los hablantes estén seguros de la información que emiten- la exponen cercana a una incertidumbre, con la intención de que el interlocutor no sienta que le está imponiendo su opinión, “se aplica sobre todo en los casos en los que el hablante no está seguro de que el oyente haga suyo su punto de vista” (p.124). Estas construcciones sólo se diferencian de los enunciados dubitativos con este tipo de verbos por el contexto y –como en ellos- el verbo se encuentra en la primera persona.

Por su parte, Kerbrat-Orecchioni (1980) considera que este tipo de expresiones constituye una manifestación de la subjetividad explícita, por cuanto el sujeto hablante comunica de manera evidente sus percepciones individuales.

Véanse los siguientes ejemplos:

(99) *yo creo que lo que ha venido después del once es una reflexión, después del once de... de abril.*

(132) *Bueno, me parece que es una... es una exhortación a que el antichavismo vaya definiendo un proyecto, lo cual, seguramente, sin... lo cual sin duda hay un retraso.*

(133) *Yo creo que la crisis, C.M., tiene nombre y apellido*

(134) *En todo caso las manifestaciones de ese tipo, me parece que son manifestaciones válidas dentro de un contexto democrático*

(134) *Yo creo que tú estás a punto aquí de ser presidente.*

En todos estos casos, el hablante dispone de suficiente información (y así se deriva del contexto comunicativo en que tales preferencias se insertan) como para afirmar su proposición. Sin embargo, a fin de no agredir la figura de su interlocutor, de crear una atmósfera de solidaridad y de conseguir la persuasión, expone sus preferencias como próximas a la incertidumbre, dejando un espacio abierto al disentimiento del interlocutor. Pero el hablante no está completamente convencido de que sus aseveraciones sean aceptadas, de manera tal que atenúa su expresión pero no duda del contenido transmitido; de allí que no pertenezcan a la modalidad dubitativa.

Los enunciados contruidos con estos verbos pueden recibir dos tipos de negaciones, como se ha indicado para el caso de los enunciados desiderativos y algunos dubitativos. Pueden negar la enunciación (*No creo que el gobierno vaya a conducir al país a una crisis*) y pueden negar el enunciado (*Creo que el gobierno no va a conducir al país a una crisis*). Estas locuciones son diferentes, porque una expresa la creencia positiva del emisor y la otra una negativa, con lo cual solamente comunica lo que no piensa, callando aquello que sí cree. Esto se demuestra también por medio de la

conmutación pronominal, con la cual se demuestra que ambas construcciones no son sinónimas: *No lo creo / Lo creo*.

2.3.5.10. Declaraciones atenuadas: Adverbios de opinión

Haverkate (1994) propone que son estructuras que actúan igual que los verbos apreciativos, en cuanto a que se mitiga la fuerza expresiva de la aserción. Reflejan una actitud de modestia por parte del hablante; el enunciado se interpreta como un juicio personal del locutor, quien no es intransigente respecto a la verdad comunicada, con lo cual el oyente puede opinar algo distinto.

En realidad, pueden ser adverbios de opinión (*personalmente*) o sintagmas nominales prepositivos con el mismo sentido (*en mi opinión*). Haverkate incluye en esta clase aquellos nexus que actúan como circunstanciales de la enunciación y que aquí se tratan en sección independiente (*si no me engaño, si no me equivoco*).

En el corpus estudiado, sólo se registró una locución que se vale de un sintagma nominal prepositivo que comunica un juicio personal, con lo cual se expone la declaración con modestia (aunque efectivamente el hablante está convencido de lo que dice):

(136) *la presentación del libro, en el Ateneo de Caracas, fue en mi opinión, una de las mejores cosas que hemos hecho nosotros, desde la época de la Cátedra del Humor, y dirigida por A.C., además, el gran director teatral, nuestro, que inventó una forma de presentar el libro, en que padrino, madrina, tíos, toda la familia...*

2.3.5.11. Declaraciones atenuadas: declaraciones con contraargumentos (construcciones concesivas)

En el corpus que se estudia, se hallaron oraciones declarativas con contraargumentos. Obedecían a distintos funcionamientos, como se irá viendo.

Haverkate (1994) considera que el empleo de estructuras concesivas conlleva la mitigación o evita las discrepancias que puedan surgir entre los interlocutores: “indica que el hablante ‘concede’ que es posible lanzar por lo menos un argumento contra lo que afirma” (p.118).

Hernández (2002) ha demostrado convenientemente que para el estudio de las construcciones concesivas es necesario aplicar el mecanismo presuposicional. Este lingüista propone que los procesos de inducción y deducción son pasos argumentativos que permiten inducir una regla general que sirve de fundamento para establecer una inferencia adecuada al contexto. En esta línea de ideas, las construcciones concesivas constituyen “la contraposición de dos conclusiones de sendos argumentos; o, si se prefiere, de un argumento al que se opone un contraargumento.” (p. 704).

Hernández (2002) distingue entre concesivas de la enunciación y concesivas del enunciado. Entre las primeras ubica aquellas que no modifican a ningún elemento de la preferencia (es decir, no se contraponen los contenidos expresados en la locución), sino al acto de emisión del mensaje (como acto de habla). Este sería el caso de enunciados como *Aunque no quieras saberlo, me voy a Italia de vacaciones*, caso en el que podría explicitarse un verbo de habla: *Aunque no quieras saberlo, te informo que me voy a Italia de vacaciones*.

En el corpus, se registró un solo enunciado que poseía un nexus concesivo de la enunciación:

(139) *En este país, aunque usted no lo crea, los periodistas y los militares se parecen en algo.*

Según la explicación de Hernández (2002), en este caso no se contraponen la creencia del receptor con la de los periodistas y militares, sino que tal creencia se contradice con el verbo enunciativo que puede explicitarse:

(139a) *Afirmo que en este país los periodistas y los militares se parecen en algo.*

De esta forma, el proceso argumentativo de este enunciado sería (a) una inducción (*los periodistas y los militares se parecen en algo*), (b) una deducción (*yo afirmo esto*), y (c) una inferencia (*por tanto, usted debe creerme*). La contraposición se establece entre *aunque usted no lo crea* y la inferencia *usted debe creerme* (derivada de *yo lo afirmo*).

En lo que respecta a las concesivas del enunciado, Hernández (2002) distingue a su vez, cinco clases, todas ellas dependen del contexto en que se emiten. La primera se produce cuando el hablante y el oyente aceptan el contenido de la prótasis, y ésta va en indicativo (*Aunque es mi jefe, no tiene moral*). Sería el caso de:

(142) *Aunque para la oposición la cita de mañana en Miraflores no es válida, los diputados del MVR, T.W.S. y C.O., aseguraron que los oficialistas irán a Miraflores mañana, con o sin la oposición.*

El proceso argumentativo subyacente en (142) es el siguiente: (a) se parte de una inducción (*Si una cita no es válida, nadie va*), de la cual (b) se genera una deducción (*Para la oposición, la cita no es válida*), y entonces se llega a (c) una inferencia (*por tanto, nadie*

irá a la cita). Sin embargo, la construcción concesiva contradice la inferencia (*Los diputados oficialistas aseguraron que irán a la cita*). El empleo del indicativo en la prótasis conlleva que se interprete como de general acuerdo o conocimiento que la oposición evalúa la cita como inválida. Siguiendo a Haverkate (1994), la concesión es un contraargumento que se puede presentar a la afirmación de los diputados oficialistas.

La segunda clase propuesta por Hernández (2002), se encuentra en las estructuras que presuponen una disconformidad entre los interlocutores en cuanto al contenido transmitido por la prótasis, caso en el cual ésta iría en subjuntivo (*Aunque sea mi jefe, no tiene moral*). Véanse los siguientes ejemplos:

(140) *Despejadas las dos mayores incógnitas, se puede decir que el clima de inversión ha mejorado objetivamente, aunque no lo perciban así la mayoría de los analistas y agentes económicos.*

(141) *yo respeto al presidente de la República, aunque no comparto con él absolutamente nada, ni incluso con su tendencia hacia la autocracia*

En (140) el proceso argumentativo parte de (a) una inducción (*Cuando los analistas y agentes económicos lo perciben así, el clima de inversión ha mejorado*); se produce (b) una deducción (*Los analistas y agentes económicos no perciben que haya mejorado*); y se formula (c) una inferencia (*por tanto, el clima de inversión no ha mejorado*); pero, la estructura concesiva contradice la inferencia (*El clima de inversión ha mejorado*).

El proceso argumentativo de (141) se inicia desde (a) una inducción (*quien no comparte con una persona absolutamente*

nada, no la respeta); se hace (b) una deducción (*yo no comparto con el presidente absolutamente nada*); y se genera (c) una inferencia (*por tanto, yo no lo respeto*); no obstante, el nexus concesivo implica una interpretación contraria (*Yo respeto al presidente de la República*).

Tanto en (140) como en (141) puede observarse el uso del subjuntivo en la prótasis, que implica que puede haber una disconformidad en la interpretación del enunciado por parte de los interlocutores. Siguiendo a Haverkate (1994), el locutor acepta que lo que dice podría tener una objeción, una réplica:

□ -A: *Yo respeto al presidente.* / -B: *Pero si tú no compartes absolutamente nada con él.*

□ -A: *El clima de inversión ha mejorado.* / -B: *Pero si no lo reconocen los analistas y agentes económicos.*

Las tres categorías siguientes, propuestas por Hernández (2002), no se registraron en el corpus de la investigación. La tercera clase de construcciones concesivas consiste en que la apódosis descansa en un acto de habla ilocutivo, se desobedece o desautoriza el contenido inferido de la prótasis (el autor cita como ejemplo "*Aunque te resulte insoportable, aguántalo con paciencia*", p. 712). La cuarta clase integra aquellas oraciones en las que uno de los miembros de la estructura concesiva es un sintagma con sentido restrictivo; estos casos equivalen a una construcción adversativa (*Aunque inteligente, es muy pesado / Es inteligente, pero muy pesado*). Finalmente, un último grupo está integrado por aquellas estructuras concesivas de carácter gradual o preferencial (*Aunque he comido mucho, quiero más*).

2.3.5.12. Declaraciones atenuadas: empleo del modo subjuntivo

El empleo de este modo verbal conlleva que la aserción esté atenuada, por cuanto presupone que puede haber un desacuerdo por parte del receptor sobre lo dicho por el hablante⁷. En otras palabras, el locutor mitiga la expresión declarativa, mediante el modo subjuntivo, porque sabe que su planteamiento podría generar desacuerdos.

(143) *[La historia de Estados Unidos es una de las mejores demostraciones de cuán importante es para la estabilidad de las naciones la independencia de los poderes.] De ahí que haya sido considerada como una de las más grandes contribuciones de la teoría política.*

(144) *[El sistema político venezolano califica teóricamente a la Asamblea como órgano de jerarquía institucional privilegiada, por ser la máxima expresión de la soberanía popular.] De ahí que este proceso llevado a cabo por la Comisión Especial abra tantos interrogantes.*

(145) *[Uno de los problemas más graves que tiene el país es el empobrecimiento, es decir la pobreza, pero no en una actitud estática, sino dinámica, que hace que cada día sea mayor el número de personas que caen atrapadas en ella.] De allí que la pobreza crezca en número.*

Todas estas frases indican una consecuencia y están introducidas por la forma *de allí que*. Pero ello no quiere decir que este tipo de construcciones siempre exige subjuntivo; puesto que también pueden ir en indicativo, caso en el cual serían aserciones

⁷ Véase el análisis de Hernández (2002) sobre los tipos de concesivas del enunciado, en el que asigna al subjuntivo este valor.

neutras. En los siguientes correlatos, el hablante expone los contenidos como un hecho, difícilmente refutable.

(143a) *De ahí que ha sido considerada como una de las más grandes contribuciones de la teoría política.*

(144a) *De ahí que este proceso llevado a cabo por la Comisión Especial abre tantos interrogantes.*

(145a) *De allí que la pobreza crece en número.*

Asimismo, la posibilidad de empleo del indicativo con estructuras consecutivas, queda demostrado porque se registraron preferencias con este tipo de construcción y cuyo verbo se expresa en este modo verbal:

(147) *Así que ahora el capitán O'B., ayudante del general R., se queda solo con su verdad, que la justicia 'revolucionaria' se encargará de negar.*

En conclusión, estas locuciones en subjuntivo, utilizadas solamente en la lengua escrita (en artículos de opinión y editoriales), son la expresión de juicios más o menos personales. Como el hablante simula que no quiere coaccionar para que se asuma su punto de vista, se potencia su valor persuasivo y, como se ha dicho, se deja entreabierto la posibilidad de críticas a las opiniones emitidas.

2.3.5.13. Declaraciones atenuadas: otros recursos

Dentro del corpus estudiado, se registró un caso en que el hablante no quiere hacer una acusación directa, por lo cual utiliza la expresión genérica e indeterminada *el autor o los autores* como sujeto agente de su locución; comunica desconocimiento

de los responsables de una acción, o su intención de no querer identificarlos, con lo cual evita cualquier acusación que pueda alguien formularle, al sentirse afectado. De esta forma, se mitiga la expresividad de la aserción.

(137) *Estamos al menos ante un claro caso de malversación, el autor o los autores del desaguizado han contravenido disposiciones puntuales de la Ley del FIEM, pues si el Ministerio de Finanzas, cuando estuvo al frente del mismo el ministro N.M., dio un destino diferente a ese dinero, debió solicitar autorización de la Asamblea Nacional*

Haverkate (1994) ha llamado la atención sobre otros usos similares y los ha explicado como una manera de guardar o no especificar la fuente de información. Pero como se ve, en el enunciado analizado no se calla el origen de un dato, sino que se silencia, se expone como desconocido, el agente de una acción de malversación.

5. A modo de conclusión

Se ha dicho que los enunciados declarativos constituyen la modalidad menos marcada. Pero el análisis expuesto en este artículo ha demostrado, fundamentándose en el funcionamiento discursivo de esta modalidad, que existen rasgos específicos, relacionados con la cortesía verbal. Las definiciones que se han manejado sobre los distintos tipos de enunciados declarativos son de carácter pragmático (aunque como se ha visto, con una clara expresión gramatical, pues se intenta determinar las marcas cortesés⁸):

⁸ Estas marcas cortesés son, bien vistas, marcas argumentativas.

1. Declaraciones neutras: Expresan una convicción del locutor frente al mensaje que comunica y se valen de formas lingüísticas que no evidencien la subjetividad del hablante. Son enunciados indiferentes a la cortesía: la naturaleza de la información transmitida no requiere de mecanismos reguladores de la interacción entre los interlocutores.
2. Declaraciones polifónicas: Constituyen preferencias en las que el emisor evidencia que existen otras voces; es decir, que él reporta lo dicho por otros enunciadores. Con su empleo, (a) se limita la responsabilidad del hablante y su grado de convicción ante lo dicho; son una marca de atenuación, en consecuencia, de cortesía. También es posible que (b) se exprese una garantía de la veracidad de la información; por lo cual, son una forma de enfatizar el valor de verdad del enunciado; en otras palabras, al imponer la posición del hablante, son enunciados descorteses, aunque tal hecho no sea evidente sino sutil. Finalmente, (c) hay enunciados polifónicos indiferentes a la cortesía verbal.
3. Declaraciones categóricas: Expresan un juicio evidenciando que el locutor se compromete con el valor de verdad del mensaje, pues se vale de distintos recursos verbales para enfatizar su convicción. Este compromiso conlleva que se presente el contenido comunicado como irrefutable, por lo cual constituyen enunciados sutilmente descorteses, al impedir que el interlocutor cuestione lo que se le dice, lo juzgue, opine de otra manera.
4. Declaraciones atenuadas: Constituyen la expresión de una proposición que mitiga la convicción del locutor respecto al contenido transmitido (bien porque desconoce el agente de una acción o para distanciarse de sí mismo como enunciador) y se valen de estrategias corteses para no imponer al interlocutor la perspectiva del hablante. Como se ven afectados por ella, son enunciados corteses.

Referencias

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Álvarez, A. (2005). *Cortesía y descortesía. Teoría y praxis de un sistema de significación*. Mérida: ULA.

Bolívar, A. (Comp., 2007). *Análisis del discurso: ¿por qué y para qué?* Caracas: El Nacional – UCV.

Bravo, D. y A., Briz. (Eds., 2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. (2007). Atenuación y cortesía verbal en España y América. Hacia un análisis semántico, pragmático y sociopragmático. En Hernández, C. y L. Castañeda. *El Español de América*. Actas del VI Congreso Internacional. Tordesillas, Valladolid: Instituto Interuniversitario de Estudios de Iberoamérica y Portugal.

Briz, A., A. Hidalgo; M. Albelda; F. Contreras y N. Hernández (edit., 2008). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. III Coloquio internacional EDICE*. Valencia: Universidad de Valencia.

Casado Velarde, M. (1972). *Estudio de los verbos de modalidad en La familia de Pascual Duarte*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Ducrot, O. y J. M., Schaeffer. (1998). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. España: Arrecife.

Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

Fernández Soriano, O. y S. Táboas Baylín (1999). Construcciones impersonales no reflejas. En: Bosque, I y Violeta Demonte (directores). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 2. Madrid: Espasa-Calpe. Colección Nebrija y Bello.

García Negroni, M. y M., Tordesillas. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.

Gómez Torrego, L. (1992). *La impersonalidad gramatical: descripción y norma*. Madrid: Arco Libros.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.

Hernández Alonso, C. (1995). *Nueva sintaxis de la lengua española*. Salamanca: Colegio de España.

Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

Hernández Alonso, C. (2002). Concesión y concesivas en la lengua española (dialéctica y presuposiciones). En C., Saralegui P. y M. Casado V. (eds.). *Pulchre, bene, recte*. Estudios

en homenaje al prof. Fernando González Ollé. Navarra: Universidad de Navarra.

Julio, M. y R., Muñoz. (1998). *Textos clásicos de pragmática*. Madrid: Arco – Libros.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. París: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome I*. París: Armand Colin.

Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical. Teoría y práctica II*. Madrid: Arco-Libros.

López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Lüdtke, J. (1988). Categorías verbales, categorías enunciativas y oraciones subordinadas. En *Revista Española de Lingüística*. 18, 2. Madrid: Gredos.

Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Buenos Aires: Paidós.

Mangueneau, D. (1994). *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. París: Hachette.

Moreno Cabrera, J. C. (1991). Curso universitario de lingüística general. Tomo I: *Teoría de la gramática y sintaxis general*. Madrid: Síntesis.

Obregón Muñoz, H. (1975). La entonación española y el enfoque funcional. En: *Anuario de Letras*. Vol. XIII. México: Facultad de Filosofía y Letras. Centro de Lingüística Hispánica.

Vaquero, M. (2000). Impersonalidad y distanciamiento. En: Manuel Alvar (director). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

**RETÓRICA DE LA TRADICIÓN EN EL DISCURSO POLÍTICO
VENEZOLANO: EL CULTO A LOS HÉROES**

Thays Adrián Segovia¹
(UPEL – IPC)
tadrian@cantv.net

Resumen

El término tradición se vincula a creencias, pensamientos, comportamientos, prácticas e instituciones. La tradición tiene como función social proporcionar estabilidad y cohesión, además de ocupar un lugar destacado para comprender las prácticas sociales. Una sociedad sin tradición no tiene marco de referencia sobre el cual estabilizarse. Como retórica, la tradición emplea evidencias que no necesitan racionalizarse. En política, especialmente en el discurso populista, proporciona la base de la comunicación y el marco dentro del cual se argumenta. El populismo apela a la identidad popular expresada en tradiciones, símbolos, valores, personajes e instituciones, referencias que se convierten en ideología al pasar a formar parte de la deliberación política. En este trabajo se desarrollará el tema desde la perspectiva del carácter sagrado, casi mítico, que el culto a los héroes ocupa en el discurso venezolano actual y en sus prácticas sociales. Tal dimensión sagrada se vincula con el poder y, en este caso, más específicamente con el discurso populista que orienta su acción con la finalidad de cohesionar a una determinada comunidad. Creemos que la columna vertebral de la retórica de la tradición es su visión de la historia, que legitima acciones y cohesionan grupos. En virtud de ello, el objetivo de estas páginas consiste en analizar el culto a los héroes, específicamente

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 (REV-20090007987) y del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

a Bolívar, como fuente de legitimación ideológica en el discurso del actual Presidente de Venezuela, Hugo Chávez Frías. Para ello nos apoyaremos en la propuesta de Dussel (1983), en la de Ortiz (1995) y en algunas herramientas aportadas por el análisis del discurso ideológico (Van Dijk, 2004).

Palabras clave: retórica de la tradición, populismo, discurso político.

Recepción:17-11-2008 Evaluación:28-01-2009 Recepción de la versión definitiva:28.01-2009

THE RHETORIC OF TRADITION IN VENEZUELAN POLITICAL DISCOURSE: THE CULT OF HEROES

Abstract

The term *tradition* is linked to beliefs, thoughts, behaviors, practices and institutions. Tradition has the social function of providing stability and unity. Besides, it has a predominant role for the comprehension of social practices. A society without tradition has no referential frame upon which it can stabilize. As rhetoric, tradition makes use of evidences that do not need to be rationalized. In politics, especially in populist discourse, tradition provides the basis for communication and the framework for argumentation. Populism appeals to popular identities expressed in tradition, symbols, values, characters and institutions, references that turn into ideology as they become part of political deliberation. In this work, this theme will be developed from the viewpoint of the sacred, almost mythical, character that the cult of heroes has in current Venezuelan discourse and in its social practices. Such sacred dimension is linked to power, and in this particular case, more specifically to populist discourse that orients its actions towards the achievement of uniting a particular

community. We believe that the spinal cord of tradition rhetoric is its vision of history, which legitimize actions and unite groups. Hence, the aim of these pages is to analyze the cult of heroes, specifically Bolívar, as a source of ideological legitimization in the discourse of current Venezuelan President, Hugo Chávez Frías. To do so, we find support on the proposals of Dussel (1983), of Ortiz (1995), and on some tools provided by ideological discourse analysis (van Dijk, 2004).

Key words: tradition rhetoric, populism, political discourse.

RHÉTORIQUE DE LA TRADITION DANS LE DISCOURS POLITIQUE VÉNÉZUÉLIEN. LE CULTE AUX HÉROS

Résumé

Le terme tradition est lié à des croyances, à des pensées, à des comportements, à des pratiques et à des institutions. La tradition a comme fonction sociale d'apporter la stabilité et la cohésion, en plus d'occuper une place remarquable pour comprendre les pratiques sociales. Une société sans traditions n'a pas de cadre de référence sur lequel se stabiliser. Comme rhétorique, la tradition emploie des ressources qu'on ne doit pas rationaliser. En politique, notamment, dans le discours populiste, elle fournit la base de la communication et le cadre dans lequel on argumente. Le populisme fait appel à l'identité populaire exprimée par des traditions, des symboles, des valeurs, des personnages et des institutions. Toutes ces références deviennent idéologie au moment où elles commencent à faire partie de la délibération politique. Dans ce travail, on développera le thème d'après la perspective du caractère sacré, presque mythique, que le culte aux héros occupe dans le discours vénézuélien actuel et

dans ses pratiques sociales. Une telle dimension sacrée est liée au pouvoir et, dans ce cas, plus particulièrement au discours populiste qui oriente son action avec l'intention de rendre plus forte une communauté déterminée. On croit que la colonne vertébrale de la rhétorique de la tradition est sa vision de l'histoire légitimant des actions et qu'elle rend plus fort le groupe. En vertu de cela, l'objectif de cette recherche consiste à analyser le culte des héros, notamment Bolivar comme source de légitimation idéologique dans le discours actuel du Président du Venezuela, Hugo Chávez Frías. Pour ce faire, on s'appuiera sur les propositions de Dussel (1983) et de Ortiz (1995) ainsi que quelques outils proposés par l'analyse du discours idéologique (Van Dijk, 2004).

Mots clés : rhétorique de la tradition, populisme, discours politique.

RETORICA DELLA TRADIZIONE SUL DISCORSO POLITICO VENEZUELANO: IL CULTO AGLI EROI

Riassunto

Il termine tradizione è collegato alle credenze, ai pensieri, ai comportamenti, ad alcune pratiche determinate e alle istituzioni. La tradizione ha come funzione sociale di proporre stabilità e coesione, inoltre di occupare un luogo importante per capire le pratiche sociali. Perciò, una società senza tradizione non ha un quadro referenziale su cui stabilirsi. Come retorica, la tradizione usa evidenze che non occorrono di essere razionalizzate. In politica, specialmente nel discorso populista, si offre la base della comunicazione e il quadro su cui si sviluppano gli argomenti. Il populismo si appella all'identità popolare espressa nelle tradizioni, nei simboli, nei valori, nei personaggi e nelle istituzioni. Queste referenze diventano ideologia

quando formano parte della deliberazione politica. In quest'articolo si svilupperà il tema, dalla prospettiva del carattere sacro, quasi mitico, che il culto agli eroi occupa nel discorso venezuelano attuale e nelle pratiche sociali. Questa dimensione sacra è stata vincolata al potere e, in questo caso, più specificamente al discorso populista che sviluppa la sua azione con lo scopo di saldare una comunità determinata. Crediamo che la colonna vertebrale di una tradizione sia la sua visione della storia, che legittima le azioni e salda i gruppi. Perciò, lo scopo di quest'articolo è di analizzare il culto agli eroi, specificamente a Bolívar, come la fonte della legittimazione ideologica del discorso del Presidente attuale del Venezuela, Hugo Chávez Frías. Ci baseremo dunque nelle proposte di Dussel (1983), di Ortiz (1995) e nell'analisi del discorso ideologico (Van Dijk, 2004).

Parole chiavi: Retorica della tradizione, populismo, discorso politico.

RETÓRICA DA TRADIÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO VENEZUELANO: O CULTO AOS HERÓIS

Resumo

O termo “tradição” vincula-se a crenças, pensamentos, comportamentos, práticas e instituições. A tradição tem como finalidade social proporcionar estabilidade e coesão, além de ocupar um lugar destacado na compreensão das práticas sociais. Uma sociedade sem tradição não tem marco de referência sobre o qual se estabilizar. Como retórica, a tradição emprega ideias que não precisam de ser racionalizadas. Em política, principalmente no discurso populista, proporciona a base da comunicação e o enquadramento dentro do qual se argumenta. O populismo apela à identidade popular expressa em tradições, símbolos, valores,

personagens e instituições, referências estas que se convertem em ideologia ao passarem a formar parte da deliberação política. Neste trabalho desenvolver-se-á o tema a partir da perspectiva do carácter sagrado, quase mítico, que o culto aos heróis ocupa no discurso venezuelano actual e nas suas práticas sociais. Tal dimensão do sagrado vincula-se com o poder e, neste caso, mais especificamente com o discurso populista que orienta a sua acção com a finalidade de unificar uma determinada comunidade. Pensamos que a coluna dorsal da retórica da tradição é a sua visão da história, que legitima acções e reforça a coesão dos grupos. Por essa razão, o objectivo destas páginas consiste em analisar o culto aos heróis, especificamente a Bolívar, como fonte de legitimação ideológica no discurso do actual presidente da Venezuela, Hugo Chávez Frías. Com tal intuito apoiar-nos-emos nas propostas de Dussel (1983) e de Ortiz (1995) e em algumas ferramentas propiciadas pela análise do discurso ideológico (Van Dijk, 2004).

Palavras-chave: retórica da tradição, populismo, discurso político

RETÓRICA DE LA TRADICIÓN EN EL DISCURSO POLÍTICO VENEZOLANO: EL CULTO A LOS HÉROES

Thays Adrián Segovia

Populismo y discurso populista

El vocablo populismo se ha empleado para denominar regímenes políticos, estilos de gobernar, formas de pensamiento, tipos de liderazgo, partidos, programas de gobierno, políticas públicas, ideologías y actitudes discursivas. Se le asocia a un tipo de liderazgo personalista y paternalista cuyo proyecto económico se basa en métodos redistributivos con el fin de crear una base material para el apoyo de los sectores populares. Además, la forma y el contenido de su discurso refuerzan los valores tradicionales, integran tópicos religiosos y apelan a recursos emotivos con frases mesiánicas que radicalizan el elemento emocional generando una movilización política por parte de los sectores subalternos o excluidos.

En un ensayo titulado *El populismo, un concepto escurridizo* (Torres, 1987. p.159) se afirma que definir el término resulta difícil porque éste abarca “gran variedad de movimientos, doctrinas y regímenes políticos que aparecen en no menos variados contextos históricos y geográficos”. La dificultad se acentúa debido a la “diversidad de manifestaciones y su compatibilidad con distintas ideologías, bases sociales diferentes e intereses económicos opuestos”. No obstante, se propone una definición que lo concibe como un movimiento que se basa para su eficacia en amplias movilizaciones de masas a partir de una retórica de contenido fundamentalmente emocional y autoafirmativo, centrada en torno a la idea de “pueblo” como depositario de las virtudes sociales de justicia y moralidad y vinculada a un líder, habitualmente carismático,

cuya honestidad y fuerza de voluntad garantiza el cumplimiento de los deseos populares (Torres, 1987. p.171).

De ésta se infiere que líder y masas constituyen los actores principales y que el liderazgo carismático y el populismo van de la mano, especialmente en Latinoamérica donde los movimientos populistas, que han logrado movilizar grandes masas, han constituido el eje de los fenómenos políticos desde hace más de cincuenta años.

Para algunos, su relevancia como fenómeno social reside en que ha sido una fuerza fundamental en la democratización de América Latina al incorporar a la gente común a la comunidad política y al permitir que grupos excluidos participen activamente en ésta (De la Torre, 2000). Visto así, el populismo tuvo un efecto modernizador al impulsar la apertura de sistemas políticos que no permitían la participación de sectores medios y marginados de la sociedad. No obstante se objeta que en muchos casos esa movilización no se hizo a través de las instituciones democráticas sino que recurrió a movimientos que iban en contra de éstas, y que fue conducida por un líder mesiánico con una retórica de fuerte contenido popular (ibidem).

Luis Britto García (1988), en una exhaustiva obra acerca del tema, destaca como elemento definitorio del populismo su especificidad cultural. Manifiesta que el latinoamericano se diferencia de otros modelos no como unidad política, estratégica, económica ni geográfica, sino como hecho cultural. Destaca que, aunque superficialmente, el mensaje populista está centrado en la tradición cultural popular porque emplea su imaginería y simbolismos, y que su retórica se nutre de elementos provenientes de ésta. Añade, además, que este mensaje “enfatisa la identidad cultural del pueblo manipulando rasgos de la tradición cultural” con un discurso de alto

contenido emocional (p.19). Otro aspecto importante se refiere al hecho de que, en palabras de este autor, si bien se vale de la tradición cultural, el discurso populista la descontextualiza.

Entre los rasgos del mensaje populista, Britto menciona los siguientes: retórica dirigida contra la oligarquía y el sistema vigente; ideología vaga, confusa, con un alto grado de generalidad y abstracción; lenguaje demagógico; discurso que incorpora tradiciones populares en las que los interpelados encuentran un principio de identidad; exagera las diferencias; intenta establecer semejanzas entre emisor y receptor; aplica los rasgos de la tradición cultural al momento actual y recoge símbolos, valores y mitologías de épocas pasadas, recombiniéndolos y transformándolos de acuerdo a sus intereses.

Se evidencia así que el líder y su programa tienen mayor importancia que la ideología –cuya coherencia es “escasa” (Britto, 1988, p.90)- en tanto que ambos apelan a la noción de pueblo y a lo nacional-popular-tradicional para articular su discurso, logrando una fuerte conexión emocional y afectiva con las masas.

Resulta obvio, entonces, que la retórica constituye el principal recurso del líder lo que sitúa la especificidad del populismo en un mensaje dirigido a seducir a través de los medios y de la escena pública (Vásquez, 2005). Se ha llegado a afirmar que el populista usa y abusa de la palabra, y que ésta es el vehículo de su carisma (Krause, 2005).

En el discurso político populista las palabras tienen poder porque proceden de alguien probado en la lucha “por la que se le ha glorificado y reconocido”. Su comunicación ante la multitud, oralmente, “es un momento privilegiado en el ejercicio del poder político populista (...) es algo esencial, constitutivo: es (...) el poder de la palabra efectora. Realiza lo que pronuncia” (Dussel, 1983).

Aunque el término populista suele emplearse frecuentemente con connotaciones negativas, Aníbal Quijano (citado por Vázquez, 2005) afirma que “si el populismo [fuese] nada más que una cadena de discurso, liderazgo y masas, en que los sectores populares (...) aparecen manipulados para fines pragmáticos de control del poder, se trata de un fenómeno de todas las sociedades históricas”. Por no compartir esta premisa Quijano cuestiona el empleo reduccionista del vocablo y enumera algunos rasgos comunes de las llamadas por él “experiencias nacional-popular-democráticas”, entre los que se hallan el discurso antioligárquico, nacionalista, antiimperialista, y el empleo de símbolos y técnicas de movilización y control de las masas populares, donde se ubican las tradiciones, fuente que “nutre y alimenta la actividad política” (Acosta, 2002).

En Venezuela, actualmente, el paradigma del populismo lo representa Hugo Chávez Frías. Su discurso ha sido caracterizado de esta manera por políticos, periodistas y académicos desde la campaña electoral que lo condujo a la obtención de la primera magistratura hasta la fecha. De éste, se dice que combina rasgos del populismo histórico con los de un populismo de generación reciente, sin embargo se menciona como diferencia con respecto a los viejos modelos su marcado militarismo que lo separa de los populismos delegativos o democráticos y lo aproxima a “formas autoritarias propensas a reproducir esquemas totalitarios de gobierno” (Arenas, s.f.). Por su permanente alusión al socialismo se le tilda de populista revolucionario (Keller, 2004) y por su condición de *outsider* o líder emergente se le incorpora al grupo de neopopulistas (Arenas, s.f.).

En 1998, durante la campaña electoral, se opinaba que los sectores más deprimidos de la sociedad, las clases D y E, se inclinaban hacia Chávez, a quien se le describía como alguien

que transmitía una imagen de hombre antisistema, populista, con un discurso directo pero sin mensaje ni programa; un mesías que ofrecía una vida mejor para el electorado (Olivares, 1998).

Apelando también al rasgo de la emocionalidad y ausencia de racionalidad en el discurso, el politólogo Aníbal Romero (entrevistado por Colomine, 1998) expresaba “chavismo es populismo”.

También en 1998, sin emplear el término populista pero sí el de “líder carismático”, Olavarría (quien para ese momento lo apoyaba) se refiere a Chávez como personalidad cautivadora, comunicador vibrante y orador de masas. Las propuestas del entonces candidato a la presidencia, según algunos, sólo repetían “conceptos, ideas y soluciones populistas fracasadas en el pasado” (García, 1998).

Los análisis de la retórica chavista publicados en la prensa durante la campaña electoral también coinciden en señalar los diversos mitos que articulan su discurso: el de la redención, la refundación, el renacimiento, la regeneración, todos cristianos y en nada opuestos al discurso adeco cuando prometía “sacar de abajo al pueblo” (Alvarez, 1998).

Ya electo, Alberto Barrera (1999) destaca entre los rasgos del discurso de Chávez el mesianismo así como las constantes invocaciones al pasado heroico. Otros expresan que el presidente busca convertirse en un “caudillo moderno” a fuerza de programas populistas como el Bolívar 2000 (Cahue, 1999).

En la identificación de Hugo Chávez con los estratos populares coinciden varios analistas (Barrera, 2000 y Botía, 2000) mientras que Manuel Caballero resalta la personalización del poder y el discurso revelador de su delirio personal (2000).

Ricardo Combellas (2000), quien formó parte de la Asamblea Nacional Constituyente en 1999, en un texto donde se mencionan las características de la democracia participativa versus las del caudillismo, enumera los rasgos del caudillo: dedazo, imposición, manipulación, subordinación, dogmatismo, personalismo político, líder autocrático, resentido, agresivo, intolerante, educación rígida, prejuiciada, mítica, anacrónica y cabeza de partidos verticalistas. Todo esto en alusión a Hugo Chávez.

Por último, Andrés Serbín (entrevistado por Scharfenberg, 2002) observa que la valoración que se hace de Chávez oscila entre dos extremos: para un sector representa “al izquierdista con proyección en la región” y para otro es “el nefasto caudillo populista que no lleva a ningún lado”.

Luego de su elección como Presidente, el discurso de Hugo Chávez no presenta diferencias significativas en cuanto al tema objeto de esta investigación, pues se mantienen, entre otros, tres tópicos centrales: la promesa de un futuro mejor, la exaltación de los héroes patrios y la autopresentación positiva: hombre común, sencillo, de origen humilde.

La visión polarizada se mantiene casi una década después de haber resultado electo lo que se percibe en la actualidad cuando políticos, periodistas y la llamada opinión pública en general se inclinan –según el caso- hacia uno u otro de los extremos. Por sólo citar otro ejemplo, Fernando Henrique Cardozo (2006), expresidente de Brasil, asegura que no tiene el menor significado la “etiqueta de izquierda” atribuida al presidente venezolano pues se trata de un nacionalista y populista con tendencia al autoritarismo. Criticó también otro aspecto asociado al populismo que se halla vinculado con el objetivo central de este trabajo, el culto al héroe, al objetar el bolivarianismo del proceso venezolano.

Un balance de lo expuesto permite concluir que existen coincidencias a la hora de calificar el de Hugo Chávez Frías como paradigma del discurso populista. Entre éstas destacan las siguientes: se da a conocer en un momento histórico en el que los partidos políticos tradicionales venezolanos se habían ido deslegitimando, en consecuencia, llena el vacío de un período de crisis. Inicialmente, en su propuesta no parecía haber ideología ni programa político, se trataba del proyecto de un hombre cuyo leit motiv parecía residir en una palabra: revolución. Su relación con las masas, el vínculo que con ellas establece se sustenta en un mensaje de contenido emocional, centrado en la idea de pueblo y revolución, que posee los rasgos de un contacto místico por el fervor y la fe que despierta en ellas. Otro pilar de su retórica consiste en planteamientos y posturas míticas, culto a Bolívar y otros héroes del pasado, símbolos religiosos, y apelación a valores tradicionales para justificar sus acciones. También se observa la autopresentación positiva y el empleo de la “técnica del hombre sencillo” para ser reconocido como uno más (Britto, 1988). Finalmente, en numerosas ocasiones justifica sus actos con el argumento de una conspiración de la que es necesario defenderse, de un enemigo perverso que acecha y debe combatírsele porque representa una amenaza para el país.

Todos estos rasgos lo asimilan al líder carismático o caudillo populista, no obstante, a continuación nos centraremos únicamente en el que se refiere al culto a los héroes del pasado, específicamente en el culto a Bolívar.

El culto a Bolívar en el discurso de Hugo Chávez Frías

En las páginas iniciales enfatizábamos que el objetivo principal de este trabajo se hallaba centrado en la caracterización

del populismo como un tipo de discurso cuyo mensaje, basado en las raíces culturales de su clientela (Britto, 1988), convierte la tradición en ideología al emplearla como argumento para deliberaciones políticas. Desde esta perspectiva, la ideología populista sería un modo de representación que organiza discursivamente y justifica los distintos posicionamientos políticos (Van Dijk, 2004), pues hay particularidades que se explican por las condiciones bajo las que ha sido producido, de tal forma que cada tipo de discurso organiza de forma diferente su dimensión ideológica a los fines de integrar la comunidad política (Verón, 1999).

La retórica de la tradición se vale de la historia para legitimar acciones y cohesionar grupos. Esto se logra con la resemantización del pasado, que permite construir relecturas diferentes de los eventos ocurridos, versiones que tratan de imponerse como verdades, adaptándolas a los intereses de distintas parcelas políticas (González, 2005).

El caso venezolano resulta emblemático de lo afirmado, “los dos grandes sectores que se manifiestan en el panorama político del tiempo que corre, usan la historia como apoyo para los argumentos de la contienda política actual” (González, op.cit.). Así, el pasado deja de ser historia para convertirse en ideología de una parcialidad.

Pero este hecho no es de reciente data, apelar a la historia con fines políticos, en Venezuela, tiene una fuerte y arraigada tradición que se apoya en las acciones heroicas de la independencia y en sus héroes (ibídem). Desde los tiempos de José Antonio Páez, cuando fueron repatriados los restos de El Libertador Simón Bolívar, la narración del pasado se acomoda a las necesidades de cada proyecto político. Se impone la “lectura maniquea de los hechos y

procesos sucedidos desde el siglo XIX y XX como instrumento de control ideológico y hegemónico” (Romero, 2005).

La apropiación del pasado, más concretamente, de sus mitos y símbolos, se menciona como uno de los aspectos vinculados al populismo, cuyo discurso los emplea como mecanismos de movilización. Se construye una mitología a partir de hechos y personajes reales y versiones fabuladas de amplia difusión. En ella, Bolívar “ocupa el lugar central en el altar mayor de los héroes” (González, 2005). Desde el siglo XIX hasta la fecha ha sido el símbolo y el mito nacional por excelencia: jornadas escolares, efemérides patrias, homenajes, edificios, plazas, parques, calles, monumentos, llevan su nombre como reconocimiento a la significación que éste tiene para el gentilicio venezolano.

Numerosos autores se han dedicado al estudio del culto a Bolívar, definido por Carrera (2008, p.27) como una “compleja formación histórico ideológica que ha permitido proyectar los valores derivados de la figura del héroe sobre todos los aspectos de la vida de un pueblo”; las diversas posiciones en torno a este tema oscilan entre la crítica a ultranza y el análisis razonado del hecho. A continuación se presentan algunas opiniones.

Yolanda Salas (1987) investiga el culto popular a Bolívar y plantea la existencia de dos vertientes, la del sector dominante y la del dominado. Para el primero, el culto a Bolívar constituye un producto ideológico de fomento de una falsa conciencia nacional; modelo ejemplarizante de buen comportamiento y bandera para la formulación de programas políticos. Para el dominado, representa la manera de expresar tensiones sociales, étnicas, culturales y una búsqueda de alivio y soluciones a sus necesidades básicas. Los sectores populares encarnan en Bolívar la esperanza de un porvenir y lo dotan de diversos atributos: reivindicativos (respuesta a las

aspiraciones de justicia social de los desposeídos); progresistas (enunciados bajo los lemas de orden, libertad y paz); moralizadores (paradigma de la lucha contra el mal y la corrupción) y liberadores (para el rescate de la nación que nuevamente se haya bajo el yugo de potencias extranjeras). (Salas, op.cit.).

Se trata de Bolívar como héroe cultural*, de una visión épica de las gestas emancipadoras expresada por grupos marginados. En este proceso, “la historia se altera para adaptarse a estructuras míticas y motivos tradicionales tipificadores de las leyendas o mitos de héroes”. Pese a ser “recreados”, tales mitos portan mensajes que se adecuan a la visión del mundo y a los valores del grupo social que los enuncia (Ibidem). Este fenómeno suele presentarse en sociedades como la venezolana, donde existen marcadas desigualdades.

Afianzado en estas desigualdades, Aristides Medina Rubio (2008), en entrevista concedida al diario Últimas Noticias, plantea la necesidad de una “historia de Venezuela liberadora”, que enfatice en el Bolívar del pueblo, cuyo pensamiento se combina con el proceso revolucionario liderizado por Hugo Chávez. Afirma que El Libertador tiene que servirle de acicate a la actual generación de venezolanos para que defiendan la soberanía e independencia del país. Cuestiona la historiografía tradicional, pues, en su opinión, desde el siglo XVI ésta ha ignorado a la gente del pueblo privilegiando “a quienes eran coincidentes desde el punto de vista político, ideológico y económico, con los sectores del poder” (Medina, 2008. p.44). Manifiesta que el Bolívar de la oligarquía, estirado, es el que vendieron Guzmán Blanco, López Contreras y Pérez Jiménez y señala que al otro Bolívar lo tenían escondido. A ese hay que rescatarlo, enfatiza. Y añade: “Nosotros queremos

* Figura histórica heroificada o idealizada.

a Bolívar jefe militar y constructor de repúblicas, pero también queremos a un Bolívar que es como todos los venezolanos, que defiende la soberanía y la independencia” (pp.44-45). Reconoce que con eso de las oligarquías y las clases sociales se ha hecho y podría estarse haciendo bastante populismo y politiquería, pero acota “no solamente de nuestro lado (...) la gente que está en la trinchera opuesta quiere manipular” (p.45). Luego de ratificar la vigencia de Bolívar, critica la historia retórica de los “académicos”, a quienes, desde su punto de vista, no les interesa la historia que le sirva al pueblo. Establece analogías entre el proceso bolivariano y el revolucionario, además de sostener que en cualquier parte de Latinoamérica, un proceso de esta índole ha de tener “un nutriente bolivariano”. Para finalizar enfatiza en que Chávez no se vale de Bolívar para personificarse en su figura tal como lo hicieron Guzmán y López Contreras, “Chávez está utilizando al Bolívar popular y yo creo que eso es absolutamente legítimo” (p.45).

En la otra acera se halla Elías Pino Iturrieta (2008) quien, en franca oposición a Medina, expresa que el culto a Bolívar sirve para hablar de “socialismo del siglo XXI, de economía y de todo” (p.46). Critica el hecho de que se emplee la figura de El Libertador “como si formara parte de la contemporaneidad” y piensa que ésta “En términos de proyecto político para la República de Venezuela o para un conjunto de repúblicas hispanoamericanas, no tiene ningún tipo de vigencia” (p.46). Coincide con Medina en el hecho de que mandatarios anteriores han manipulado la figura de Bolívar con fines políticos pero destaca el caso de Chávez como “extralimitado y escandaloso” (loc.cit.). No se opone a la integración latinoamericana, antes bien, la mira como una necesidad de nuestros días que ha de atenderse en función de las urgencias de hoy, no en lo que dice Bolívar en la Carta de Jamaica.

De lo anterior se deduce que desde el nacimiento de Venezuela como república, se ha contado y escrito la historia nacional para legitimar la estructura de poder existente. De esta manera ha ido surgiendo una retórica transmisora de estereotipos que se manifiesta en el discurso de cada nuevo líder y en su programa de gobierno. Se trata de posiciones discursivas portadoras, todas ellas, de una promesa de transformación dirigida a los sectores populares a quienes se les ofrece una vida mejor. Pero, ¿de qué modo se articula este discurso y como podría analizársele desde la perspectiva de la retórica de la tradición?

Enrique Dussel (1983) propone un modelo de análisis del discurso populista en el que al caudillo o líder carismático se le describe como un héroe donador que se mimetiza con el héroe cultural, sujeto del “mito o relato original”, y se apropia de su proyecto utópico. No sería forzado afirmar que este esquema podría emplearse en el caso del culto a Bolívar por parte de Hugo Chávez Frías quien, al dirigirse a sus seguidores, pareciera asumir como suya la voz de El Libertador creando –para emplear la terminología de Dussel- una atmósfera de dramatización simbólica en la que los enemigos son vencidos por la palabra del héroe. El discurso político pasa a convertirse en un texto litúrgico que glorifica al líder (más que al héroe real) con quien se identifica el pueblo que lo escucha. Este discurso en acto –cabe recordar que los de Chávez suelen ser orales y ante numerosos grupos- donde el emisor que dirige el ritual pareciera un medium del héroe cultural, limita la decodificación pero logra lo que se propone: la confianza, la fe en el proceso. En momentos como este, la negatividad cotidiana queda sublimada en la sacralidad del discurso y en la plenitud de la fiesta (Dussel, 1983).

Bajo este enfoque se llevará a cabo el análisis de algunas intervenciones públicas de Hugo Chávez Frías para verificar si en éstas se hallan las características que previamente se le han adjudicado al discurso del líder populista, específicamente en lo referido al tema del culto a Bolívar como parte fundamental de una retórica que tiene como finalidad legitimar el proyecto político que él representa.

El 02 de febrero de 1999 tiene lugar la toma de posesión de Hugo Chávez Frías como Presidente Constitucional de la República de Venezuela, evento que se llevó a cabo en el extinto Congreso Nacional (hoy Asamblea Nacional). En su alocución, luego de los saludos de rigor, cita una frase de El Libertador extraída del Discurso ante el Congreso de Angostura (1819): “Dichoso el ciudadano que bajo el escudo de las armas de su mando convoca la soberanía nacional para que ejerza su voluntad absoluta”. Luego expresa que su bolivarianidad no es “mera retórica” porque para salir del laberinto en que se hayan Venezuela y el continente entero debe mirarse al pasado (Chávez, 1999a).

En la introducción de este trabajo se plantea que la retórica de la tradición se apoya en la historia para legitimar acciones y cohesionar grupos. El texto de Chávez, casi desde el momento inicial, apela a Bolívar como héroe cultural cuyas palabras y actos se habrán de tomar como modelo para la solución de los problemas del país.

Asimila la situación de la Venezuela del siglo XX con la de posguerra en el XIX y de nuevo recurre a las palabras de Bolívar, en este caso a una hipérbole empleada para describir a su tío Esteban Palacios la precariedad existente en aquel momento: “Caracas no existe” (Chávez, 1999a). Añade a continuación que

duda acerca de cuál de las dos épocas presentaba más miseria, hambre y necesidades. Pese a las diferencias entre ambas insiste en el paralelismo valiéndose del recurso denominado creatividad simbólica (Dussel, 1983) que, entre otros rasgos, se caracteriza por omitir el referente histórico y presentar el propio ocasionando ambigüedad en el mensaje. Funge así como mediador entre el héroe mítico (Bolívar) y el pueblo al que se dirige.

Otro rasgo del discurso populista que se evidencia en las palabras de Hugo Chávez tiene que ver con los distintos mitos a los que recurre. Entre éstos los vinculados a la religión: el paraíso perdido, la redención, la salvación. A modo de ejemplo, tenemos que afirma verse en la necesidad de ser sincero porque “por la verdad murió Cristo” (Chávez, 1999a), y acota que si tuviese que morir uno más, él está a la orden. Se trata de una actitud mesiánica que lo presenta como mártir frente a quienes lo escuchan.

Pese a la dramática situación descrita, sostiene que “se respiran vientos de resurrección”, término con el que nuevamente alude a tópicos religiosos, además, bajo el esquema de Dussel (1983) el héroe mítico promete siempre restituir el orden, alcanzar el proyecto utópico aunque no inmediatamente.

Ante el caos encontrado propone la Agenda Alternativa Bolivariana, proyecto de transición que “en el fondo es el mismo viejo sueño bolivariano: un proyecto de desarrollo integral para Venezuela” (Chávez, 1999a).

Nuevamente echa mano de la religión y de los referentes históricos cuando asevera que el pueblo resucitado buscará sus caminos y Bolívar será el faro, porque la situación presenta similitudes con el 04 de julio de 1811 momento en el que los revolucionarios de la sociedad patriótica clamaban por la independencia y los conservadores insistían en reconocer los

derechos de Fernando VII. Insiste en su compromiso de seguir el camino de Bolívar convocando la soberanía popular porque “el único soberano aquí en la tierra, en el pueblo, en la tierra venezolana es ese pueblo, no hay otro” (Chávez, 1999a).

Tras presentarse como instrumento de un colectivo y ratificar que poco le importa su destino personal, finaliza recalcando que debe retomarse el sueño de Bolívar en el Congreso Anfictiónico de Panamá: una confederación de naciones. “Unidad, unidad, esta tiene que ser nuestra divisa”.

Teun Van Dijk (2004) en un trabajo sobre Discurso e ideología destaca que los temas o macroestructuras semánticas representan el significado global de un texto y, por ende, lo más importante. Controlan la coherencia total, los significados locales, la comprensión total y nuestra memoria del discurso. Son lo que mejor recordamos, lo que tiene mayor impacto en nuestra mente por lo que tienden a dominar nuestros modelos mentales del evento al que se refiere el discurso. En virtud de ello, según Van Dijk, quienes controlan los temas del discurso público también se imponen sobre la definición de la situación tal como ésta se representa en los modelos mentales.

Si relacionamos esta opinión acerca de la relevancia de los temas a la hora de articular un discurso con lo tratado hasta este momento, no resulta descabellado pensar que la reiteración de tópicos en las distintas intervenciones públicas del presidente Hugo Chávez tiene una intención ideológica: la legitimación de su proyecto bolivariano y su autopresentación como continuador de la inconclusa obra de El Libertador. Además, la omisión o descontextualización del referente histórico se impone paulatinamente entre sus seguidores quienes no se van a dar a la tarea de cotejar versiones, antes bien, tienden a asumirlas y a reproducirlas.

Lo mismo que ocurre con las continuas alusiones a la historia resulta válido para las constantes menciones a la religión y a su condición de adalid del proceso, de mesías dispuesto a sacrificarse para redimir al pueblo, ideas que se repiten en los dos ejemplos que a continuación se presentan.

El mismo día de su toma de posesión, en otro discurso mucho más emotivo por hallarse en un escenario donde el contacto con el pueblo era directo, se registran nuevamente los referentes religiosos e históricos (Chávez, 1999b). Podría afirmarse que constituyen los principales dispositivos o imaginarios simbólicos con los que se estructura semánticamente su comunicación con las masas que lo escuchan. Inicia sus palabras con una cita del Eclesiastés: “todo lo que va a ocurrir debajo del sol tiene su hora”. Y la complementa con esta exclamación: “¡Llegó la hora de la resurrección de la patria de Simón Bolívar!” (Chávez, 1999b). De donde se puede inferir que la misión le correspondía a él, así parecía estar escrito.

Seguidamente hace mención a lo que desde entonces ha denominado el proceso revolucionario, que no es otra cosa que la designación de su proyecto político al que una vez más compara con “la gesta de Independencia por allá en 1810, en esta misma Caracas, en este valle de los indios Caracas” (Chávez, 1999b).

Otro elemento en común entre este acto ante las masas y la alocución en el antiguo Congreso se halla en la insistencia en su rol mesiánico: “nosotros estamos llamados a salvar a Venezuela de este inmenso e inmundado pantano en que la hundieron cuarenta años de demagogia y corrupción” (Chávez, 1999b). Luego de lo cual asume la primera persona para expresar con énfasis que “como líder de la nación” hace un llamado para sumar fuerzas y salvar a Venezuela. Persiste en la idea de que su vida se halla comprometida con esta misión que le ha sido asignada, y se compara con Bolívar quien dijo

en Angostura que sólo era “una débil paja arrojada por el huracán revolucionario” (Chávez, 1999b). Apoyado en esa cita expresa que la paja es él y el huracán no es otro que el pueblo soberano de Venezuela.

Propone hacer un mea culpa, aceptar que se pecó por acción o por omisión, lo que condujo a una “degeneración política” que ha producido antivalores en Venezuela. Al leer entre líneas, pareciera que Chávez intenta encubrir su propia responsabilidad extendiéndola al colectivo. Insta a rectificar por el bien de la república.

Para finalizar recuerda la idea bolivariana de una América unida y ofrenda su vida al pueblo venezolano pues “desde hoy Venezuela tiene presidente y este presidente será el primer soldado de la batalla” (Chávez, 1999b).

Como último ejemplo, que por supuesto no agota el tema, se presenta el discurso de toma de posesión luego de haber ganado las elecciones de diciembre de 2006. Fue pronunciado el 8 de enero de 2007. Cabe destacar que durante nueve años de mandato se mantienen las referencias a Bolívar como figura cuyas ideas orientan los planes y proyectos de la nación.

En este texto, finalizado el saludo protocolar, agradece a todos su reelección. Parafraseando la misma referencia a Bolívar que empleó en las palabras de 1999 en Los Próceres, asevera que él llegó allí “arrastrado por el huracán revolucionario” que lo lleva como a una débil paja (Chávez, 2007). Otra constante de su discurso, la alusión a la posibilidad de morir, se repite cuando despide a los ministros salientes del gabinete: ...“salen por la puerta grande. Ojalá, si yo salgo algún día –como debo salir, ojalá- vivo de esta circunstancia, salga como ustedes: por la puerta grande” (Chávez, 2007).

Recordó distintos momentos de su vida, infancia, adolescencia, su estadía en la Academia Militar y reiteró su condición de soldado: “Y leyendo a Bolívar y a Zamora, y asumiéndome soldado, soldado, porque eso es lo que en esencia yo terminé siendo en mi vida: soldado” (Chávez, 2007). Ubicó el 4F de 1992, fecha del intento de golpe por parte de él y de otros comandantes que lo respaldaron, como el origen de todos los eventos ocurridos: ...“llegué traído por el huracán del 04 de febrero (...) qué iba a pensar el comandante Hugo Chávez que el 04 de febrero lo iba a colocar –como lo colocó- en el ojo de la tormenta durante quién sabe cuántos años” (Chávez, 2007). Esta revisión de los distintos eventos ocurridos en el país antes y después del 4F lo condujo a cuestionar la enseñanza de la historia militar y a formular las siguientes preguntas retóricas:

...¿cómo se entiende Carabobo?, ¿cómo se entiende Boyacá?, ¿cómo se entiende la Guerra de Independencia? Sin la colonia, sin el modelo esclavista, sin el despertar de la conciencia, de las juventudes criollas, ¿cómo se entiende el año 1814 sin la rebelión popular de los negros, de los pardos, de los peones de la sabana que se fueron detrás de José Tomás Boves como esperanza de redención social?; 1814 fue un año de guerra de clases... (Chávez, 2007).

Así como los referentes históricos estuvieron de nuevo presentes, la alusión a la religión, otro leit motiv de su discurso, tampoco faltó. Chávez subraya que Cristo, “el verdadero, el de la propiedad común, Cristo era comunista, incluso más que socialista era comunista auténtico, antiimperialista, enemigo de la oligarquía, enemigo de las élites del poder” (Chávez, 2007). Si uno de los rasgos del discurso populista es imponer los propios referentes

para cohesionar grupos y sumarlos a la causa, los destinatarios de estas palabras, los católicos y cristianos que lo escuchan, no dudarían en compartir su proyecto porque estarían actuando como lo hizo Cristo. Esta cita comparte con la anterior un elemento importante: su intención de polarizar aludiendo a la lucha de clases, a las diferencias étnicas, económicas, sociales.

Ya para concluir, el presidente anuncia que la fase de transición (1999-2006) ha terminado, que se inicia “una nueva era a la que hemos llamado el ‘Proyecto Nacional Simón Bolívar’ 2007-2021, son quince años”. Aclara que se trata de “socialismo bolivariano” y dice:

Tengo la fórmula clara (...) de estos ocho años y del estudio y de los maestros del pueblo vienen las señales; es de Bolívar, ustedes lo saben, esta venerada señal luminosa, vibrante, esclarecedora de lo que tenemos que hacer; la voy a leer, es del año 1826, en una resolución del Consejo de Gobierno que dirigía, dice Bolívar lo siguiente: ‘Cada palabra es luz...’, ¡es un rayo, compatriotas, ministros, ministras, vicepresidente!, cada palabra es una luz, es un rayo, es un faro... (Chávez, 2007).

De la lectura, análisis e interpretación de los tres textos, entre los que median ocho años de diferencia, se observa que hay al menos tres aspectos que se mantienen como tópicos que estructuran el discurso de Hugo Chávez: el culto a Bolívar, la relectura de los hechos históricos y religiosos, y el mesianismo. Para abordarlos, el modelo de análisis propuesto por Enrique Dussel (1983) ha resultado pertinente. No obstante, quisiéramos complementarlo con el de Ortiz (1995) quien se ha dedicado al estudio del llamado “héroe moderno”, presente hoy en día en las gestas políticas y en el imaginario psicosocial activo.

El moderno, presenta algunas semejanzas con el héroe tradicional, siendo la principal su condición de elegido para llevar a cabo una misión emancipadora. Su lenguaje y su figuración heroica forman parte del mito en virtud de que el relato de las hazañas de una persona histórica lo eleva a la categoría de personaje transhistórico (Ortiz, 1995). Complementa su cualidad de salvador un trasfondo religioso que se deja ver en su discurso. También hay diferencias culturales que separan al héroe moderno occidental del oriental. Mientras que el primero insiste en la oposición de los contrarios en el triunfo sobre los oponentes, el otro se propone integrarlos, conciliarlos (Ortiz, 1995). Visto así, los elementos que se han destacado en los textos de Chávez que han sido objeto de análisis en estas páginas, permitirían calificarlo como un héroe moderno: protagoniza una gesta política, se considera predestinado, elegido para llevarla a cabo y emula a un personaje histórico que le sirve como paradigma. Adicionalmente, recurre en forma permanente a la religión, específicamente a Cristo, como referente para justificar sus acciones. En cuanto a la conexión con el mito, Ortiz no duda en afirmar que si bien todo mito tiene un héroe, donde hay héroe tiene presencia el mito, lo que permite ampliar el “elenco mitológico” no sólo a figuras heroicas del pasado sino también del presente (Ortiz, p. 386). El riesgo de que estas últimas consoliden su condición heroica, según Ortiz, reside en que en tanto más se les idealice corren “el peligro de ocupar el lugar de los propios dioses cayendo en desmesuras” (p. 392).

Desde esta perspectiva, la misión de Chávez como figura soteriológica era luchar para superar el desastre dejado luego de 40 años de democracia puntofijista. Y la primera batalla de ese duelo simbólico fue el referéndum que permitió aprobar la Asamblea Constituyente para la redacción de una nueva constitución. Lo

más importante de este enfrentamiento reside en el hecho de que se manifiesta fundamentalmente en el discurso, las palabras constituyen el principal vehículo transmisor de los hechos, otro rasgo del populismo.

Por último, Ortiz manifiesta que en la actualidad la crítica cultural prefiere al héroe desconocido que no busca derrotar la oscuridad en nombre de la luz sino que las concilia; al mediador de los contrarios. Al que asume sus errores y no hace a los demás lo que no le gustaría que le hicieran. Por las evidencias que hasta ahora presenta el discurso presidencial, Chávez como líder no podría formar parte de esta categorización del heroísmo.

A manera de cierre

En la introducción de este trabajo se ofreció desarrollar el tema de la retórica de la tradición en el discurso político venezolano. La investigación nos condujo al estudio del populismo, forma de pensamiento político que ha tenido una presencia significativa en América Latina y que se asocia a un tipo de liderazgo cuyo discurso se alimenta de la tradición cultural popular, su imaginería y simbolismos. “No hay héroe sin aparato cultural” (Britto, 1998).

En Venezuela, autorizadas opiniones sostienen que durante gran parte de nuestra historia política, especialmente desde 1958 hasta la fecha, sólo hemos tenido gobiernos afines a esta orientación. Discutible o no, el trabajo cuyas conclusiones se presentan a continuación no tuvo como objetivo apoyar o contradecir este punto de vista. Se tomó como paradigma del populismo al Presidente Hugo Chávez Frías porque la principal característica de la retórica de la tradición, su empleo de la historia para legitimar acciones y cohesionar grupos se hace evidente en todas sus intervenciones. A continuación se presentan algunas conclusiones:

La lectura, análisis e interpretación de tres textos del actual Presidente de Venezuela, Hugo Chávez Frías, corrobora la presencia de tres tópicos que forman parte del repertorio del discurso populista y de la retórica de la tradición: el culto a Bolívar, la relectura de los hechos históricos y religiosos, y el mesianismo.

El culto a Bolívar justifica la ideología y posicionamiento político del Presidente, también legitima sus acciones al compararlas con lo que hizo o dejó de hacer El Libertador. En palabras de Britto (1989), cada poder tiene su versión del héroe.

La resemantización del pasado se hace efectiva a través de versiones descontextualizadas de los hechos históricos que se presentan como verdaderas ante la audiencia. Se sustituye el referente histórico con el propio. De este modo, el pasado se convierte en ideología, en proyecto político que coincide con el del Presidente.

Otro aspecto vinculado con la historia es que se presenta una lectura maniquea, lo que contribuye a la actual polarización política. “No hay héroe sin monstruo” (Britto, 1989).

La apropiación de mitos y símbolos no sólo se lleva a cabo en el plano histórico, también en el religioso, tal es el caso de la figura de Cristo que, como la de Bolívar, moviliza y cohesiona grupos.

Hechos y personajes pasan a formar parte de una particular mitología que caracteriza el discurso chavista. En ella se destacan el mito del paraíso perdido, asociado al período precolonial y el mito del redentor o el salvador, representado por Hugo Chávez quien se considera predestinado para asumir ese rol, hasta ofrendar su vida si fuese necesario.

En cuanto a los hechos, ni la Independencia ni la unión latinoamericana se consolidaron. Al líder mesiánico le corresponde lograrlo. Para ello, el mensaje de Bolívar se relee a fin de hacerlo coincidir con el proyecto de Chávez.

Referencias

- Acosta, N. (2002). Razón y pasión en el discurso político latinoamericano. (A propósito de Michael Oakeshott). **Cuadernos del Cendes**. Vol. 50. N° 50.
- Álvarez, A. (1998, nov 15). ¿Y ahora qué van a hacer los adecos?. **El Nacional**. p. A-5.
- Arenas, N. (s.f). El gobierno de Hugo Chávez: populismo de otrora y de ahora. *Nueva Sociedad* N° 200.
- Barrera, A. (1999, julio 11). Gramática de la guerra. **El Nacional**. p. H-3.
- Barrera, A. (2000, mayo 7). Contra el horizonte mudo. **El Nacional**. p. 4-3.
- Botía, A, (2000, mayo 9). Chávez por su cuarto K.O. **Tal Cual**. p. 4.
- Britto, L. (1988). **La máscara del poder. Del gendarme necesario al demócrata necesario**. Caracas: Alfadil.
- Britto, L. (1998). Venezuela heroica. En **Imagen**. Conac. Abril-mayo.
- Caballero, M. (2000, julio 9). Se nos obligó. **El Universal**. P.1-6.
- Cahue, L. (1999, mayo 13). ¿Regresa el caudillismo?. **El Diario de Caracas**. P. 16-17.
- Cardoso, F. (2006, abril 1º). Cardoso afirma que Chávez es un populista autoritario. **El Nacional**. p.A-9.
- Carrera, G. (2008). **El culto a Bolívar**. Caracas: Ediciones Alfa.

Colomine, L. (1998, septiembre, 6). Chávez es populismo con nueva máscara. (Entrevista a Aníbal Romero). **El Universal**. P.18.

Combellas, R. (2000, marzo, 23). Caudillismo versus democracia participativa". **El Nacional**. Cuerpo H.

Chávez, H. (1999a). *Discurso de toma de posesión*. (mimeo).

Chávez, H.. (1999b). En **Discursos de Hugo Chávez**. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

Chávez, H. (2007). **Discurso oficial de Hugo Chávez**. En: <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=1225>
Consulta: 13-06-2007.

De la Torre, C. (2000). Populist seduction in Latin America. The ecuatorian experience. USA: Ohio University. Research in International Studies. **Latin American series**. N° 32.

Dussel, E. (1983). **Hipótesis para elaborar un marco teórico de la historia del pensamiento latinoamericano** En <http://168.96.200.17/ar/libros/dussel/praxis/praxis.html>
Consulta: 16-03-06

González, M. (2005). Historia, usos, mitos, demonios y magia revolucionaria. En **Revista venezolana de economía y ciencias sociales**. UCV. Vol.11. N° 2.

Keller, A. (2004). **Populismo institucional y populismo revolucionario**. En <http://www.kas.org.ar/dialogopolitico/dialog/2004/dialpol2.04/dos.pdf> Consultado: 25-03-06

Krause, E. (2005). **Iberopopulismo** (mimeo).

- Medina, A. (2008, julio 20). Estamos reivindicando al Bolívar popular (Entrevista realizada por Hugo Prieto). **Últimas Noticias**, págs. 44-45.
- Olavarría, J. (1998, noviembre, 15). El candidato del pueblo. **El Nacional**. p. H-8.
- Olivares, L. (1998, abril 19). El efecto Chávez, mito y resentimiento conmueven al elector. **El Universal**. P. 1-16.
- Ortiz, A. (1995). Mitología del héroe moderno. **RIEV. Revista internacional de los estudios vascos**. Año 43. Tomo XL. N°2. p. 381-393.
- Pino, E. (2008, julio 13). La compañía de Bolívar viste mucho pero no sirve para nada (Entrevista realizada por Hugo Prieto). **Últimas Noticias**, págs. 46-47.
- Romero, J. (2005). Usos e interpretaciones de la historia de Venezuela en el pensamientos de Hugo Chávez". **Revista de economía y ciencias sociales**. UCV. Vol. 11, N° 002.
- Salas, Y. (1987). **Bolívar y la historia en la conciencia popular**. Caracas: Fundación Bicentenario de Bolívar y Bolivarium de la Universidad Simón Bolívar.
- Serbín, A. (2002, septiembre 22). La sociedad civil no es una enteleguía que puede sustituir al estado (Entrevista realizada por E. Scharfenberg). **El Nacional**, p. H-8.
- Torres (1987). El populismo, un concepto escurridizo. En Alvarez, J. (Comp.)(1987). **Populismo, caudillaje y discurso demagógico**. Madrid: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (2004). **Discurso y dominación**. En <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf> Consulta: 16-03-2006.

Vázquez, F. (2005). **Política en América Latina. Debate contemporáneo sobre el fantasma del populismo**. En <http://www.celag.edu.mx/politicaypopulismo2.pdf> Consulta: 06-02-2006.

Verón, E. (1999). **Efectos de agenda**. Barcelona: Gedisa.

RESEÑA

SHAKESPEARE EN LA EMPRESA

Norman Augustine y Kenneth Adelman (2000)

(Trad. Alejandro Pareja Rodríguez)

Madrid: Editorial Edad S.A; 292 páginas

Alí E. Rondón

Con tan expresivo título nos llega este volumen de Norman Augustine y Kenneth Adelman. Ambos apuestan al potencial didáctico que tiene el conocimiento de William Shakespeare sobre política y estrategia militar para resolver problemas del mundo empresarial. Asistimos entonces a la gestación de observaciones y sensibilidad hacia el legado del dramaturgo a través del análisis y la crítica a cuatro manos. O lo que es lo mismo, en este volumen se encuentra uno con innovaciones en cuanto al manejo de personajes clásicos como Cleopatra navegando en Internet o Hamlet debatiendo con una transnacional de la estatura de la AT&T. Revelar en esta reseña las ventajas que representa para los ejecutivos de hoy estudiar de cerca la capacidad de Enrique V al motivar a un equipo a punto de enfrentar una derrota segura sería robarle al libro una de sus mejores sorpresas.

Añadamos sencillamente lo provocativo que suena cada uno de sus capítulos (“Sobre el liderazgo”, “Afrontar el cambio”, “Representar su papel en la empresa”, “La gestión de riesgos” y “La gestión de las crisis”) y la enjundiosa opinión del Gral. Colin L. Powell, actual Secretario del Departamento de estado en EE.UU.: “...una comparación maravillosa entre la sabiduría del Bardo de Stratford y la sabiduría de los grandes directivos del mundo en la empresa de nuestros días. Un libro escrito con estímulo desenfadado, lleno

de penetración y de información inteligente. Se lee bien y yo lo recomiendo”.

Con asombrosa sencillez y fascinante intuición Augustine y Adelman dilucidan por qué resulta imperativo leer a Shakespeare a la luz de la gerencia moderna. Una excelente oportunidad para que el medio corporativo acceda a los aportes de un creador del siglo XVI nada familiarizado con **e-mails**, video-conferencias, mucho menos con **Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva** de Covey, pero cuya poesía y dramaturgia se han independizado tanto del autor que hoy en día le pertenecen por igual al ballet, a la ópera, al cine y a quienes, en general, abogamos porque sólo la solidaridad con nuestros semejantes podrá permitirnos un futuro mejor.

Afilarse el lapicero. Guía de redacción para profesionales

Daniel Cassany (2007). Editorial: Anagrama. 173 páginas

Maira Solé

La guía de redacción de Cassany va dirigida a profesionales que pasan gran parte de su tiempo escribiendo. Consciente de que el discurso fortalece la identidad profesional y/o laboral el autor ofrece orientaciones para afilar aún más el lápiz. El texto aborda la complejidad de la escritura, algo así como *los muchos saltos y malabarismos que hacemos para saltar un arroyo y no terminar en el agua*, dicho en palabras del propio autor.

Las dos primeras secciones, de las trece que conforman *Afilarse el lapicero*, están dedicadas al destinatario: el lector. La importancia de saber quién leerá el producto final, qué intereses tienes, su nivel de formación, entre otros, son rasgos que ayudan a

decidir cómo escribir. Cassany refiere diferentes categorizaciones de audiencias lectoras: profanas, ejecutivas, expertas, técnicas y operarias. Mientras que en lo concerniente a la recepción del escrito existen lectores que actúan como filtro, principales o secundarios, indirectos y periféricos, cuanto más consciente se esté de esta audiencia mejor será el discurso.

En los capítulos del 3 al 6 se hallan elementos estructurales de un informe o artículo científico (presentación, introducción, cuerpo y conclusiones); señala los criterios básicos para elaborar títulos, portadas, notas, anexos, tablas e índices. Profundiza además en aspectos relacionados con oraciones y párrafos, aunque no tanto como en *La cocina de la escritura*.

Los capítulos del 7 al 9 los invierte el escritor en discursos prácticos como el resumen y hace énfasis especial en la prosa. En relación al primero afirma que no se trata de una receta que evita leer el resto del escrito, de allí que este sirve para: matizar, recalcar y comentar los datos principales; muestra el enfoque con que se aborda el tema enunciado en el título, el punto de vista del autor, la amplitud que tiene el documento o, incluso, el tono y el estilo. En cuanto a la prosa Cassany esboza brevemente elementos gramaticales y de estilo todos ellos interesantes para los que transitan los mundos de la escritura.

Los capítulos concluyentes de la obra se abordan recomendaciones y criterios generales de presentación del escrito, entre los que pueden enumerarse los siguientes:

- La comunicación profesional es multimodal de allí que se apoya en sistemas tridimensionales (maquetas, relieves), imágenes icónicas, gráficos entre otros.

- Cada figura, gráfico o imagen que se utilice debe tener consonancia con lo escrito. Todo recurso visual, que se desee insertar en el texto, debe pasar por un proceso de selección para poder apuntar a las necesidades del destinatario.
- Iniciar un escrito es como similar a los preparativos de un viaje: selección del equipaje o maleta apropiada de acuerdo a la estadía e itinerario; es decir la audiencia, la extensión y el contenido son fundamentales. No llevar exceso de ropa pero si lo necesario: usar los términos apropiados, evitar la repetición y enfocar. Así como la vestimenta se adapta al sitio y al clima, el texto se enmarca en ese lector final a quien ese *traje*, le queda perfecto (interés por el escrito). Cumplir el propósito del viaje, si se ofrece un título trabaje en base a ello, si decide un tipo de transporte particular para viajar es porque le permitirá llegar sin contratiempos, son estas las condiciones por las que el lector selecciona su escrito, él desea respuestas, permita que las encuentre.
- Por último se mencionan tres componentes que el escritor no debe perder de vista y ser estratégico en su uso: *organización, redacción y presentación*.

Es así como Cassany vuelve a reforzarnos la escritura, con elementos teóricos y prácticos que contribuyen a seguir la perfección de la misma.

Autores de la revista LETRAS

Luis Alejandro Nitrihual Valdebenito. Periodista, Magíster en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de La Frontera (Chile). Doctorando en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la carrera de Periodismo en la Universidad de La Frontera y del Magíster en Ciencias de la Comunicación de la misma casa de estudios. Ha escrito numerosos artículos en revistas especializadas sobre literatura, comunicación y Ciencias Sociales. Entre sus últimas publicaciones destacan la edición del libro *Contrapuntos y Entrelíneas sobre Cultura, Comunicación y Discurso* (Ediciones Universidad de La Frontera, 2008). Co investigador en el proyecto Fondecyt 1090108 “Medios de Comunicación y Tribunales de Justicia como Productores de Discursos Narrativos de Poder: Comparación, mediante Software y Chart Method, de Noticias Policiales y Sentencias Penales, en imputados de la Región de La Araucanía”. Parte del grupo de investigación *Comunicación y Saberes Críticos* y comité editorial de la *Revista Perspectivas de la Comunicación*. Becario del Fondo Nacional del Libro y la Lectura 2008-2009. luisnitrihual@gmail.com

Cleide Emilia Faye Pedrosa. Posdoctorado (UERJ) y Doctorado en Lingüística (UFPE). Profesora de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Miembro del cuerpo editorial de la revista LETRAS de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas/Venezuela, y miembro de la Academia Brasileira de Filologia, Río de Janeiro, como socio correspondiente por el Estado de Sergipe. Fue coordinadora del Mestrado en Letras de la UFS (2007 - 2009); profesora-autora de la Universidad Abierta de Brasil/UFS (UAB). Publicó

en LETRAS, N° 69 – “ El género textual ‘Frase’ y su aplicación en el aula”, p. 57 – 78). eliaspedrosa@uol.com.br - npgletras@ufs.br

Vera Lucia de Albuquerque Sant’Anna, Pos-doctorado (París VII y PUC/SP) y Doctorado en Lingüística Aplicada (PUC/SP), profesora de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde 1981. Actúa en el Programa de Postgrado en Letras, área de Lingüística - línea de investigación Prácticas de lenguaje y discursividad -, en la Graduación de Portugués-Español y en la Especialización en Español para Lectura. Integra grupo de investigación que se dedica a estudios enunciativo-discursivos, en particular vueltos a articulaciones entre lenguaje y trabajo. Becaria de investigación Prociencia UERJ-Faperj.

Dámaris Vásquez Suárez. Profesora de Lengua y Literatura. Magister en Literatura Hispanoamericana. Candidata para optar al título de Doctora en Filología Hispánica, Universidad de Salamanca. Profesora del Dpto. de Formación General y Ciencias Básicas de la Universidad Simón Bolívar, Sede del Litoral. Ha publicado diversos trabajos en las áreas de literatura latinoamericana y enseñanza de la lengua. Dirección: Universidad Simón Bolívar. Edif. Estudios Generales, Lengua y Literatura, piso 3. Dirección electrónica: dvasquez@usb.ve

Marielsa Ortiz. Docente investigadora del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría. Doctora en Ciencias Humanas (LUZ, 2008). PPI. Nivel 1. fyaescuelanecesaria@cantv.net

Trinidad López. Psicopedagoga jubilada de la Secretaría de Educación del Estado Zulia. Profesora de Educación Especial. Mención: Dificultades para el aprendizaje.

Marilín García. Docente bibliotecaria. Licenciada en Bibliotecología.

Gisela Molina. Psicóloga. Magíster en Orientación. Mención Educación. (LUZ, 2008). Coordinadora de Fundalectura-Zulia.

Emiliana Pernía. Directora jubilada de la Secretaría de Educación del Estado Zulia.

Ivette Busto. Maestra de aula integrada de la Secretaría de Educación del Estado Zulia. Licenciada en Educación Especial.

Dianela Rosales. Maestra de aula integrada del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Especialista en enseñanza de la lengua (UNICA, 2007).

Élida Araujo. Maestra de aula integrada del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Especialista en enseñanza de la lengua (UNICA, 2007).

Ana María Romero Pirela. Licenciada en Letras Hispánicas (LUZ, 1985), Mg Sc. en Literatura Venezolana (UCV, 1999). Profesora Asistente en Literatura Venezolana, Estudio de Autores Regionales (UNICA). Actualmente, dicta Taller de Lectura y Escritura (UNERMB) y coordina el Cineclub

UNERMB de la Sede Los Puertos de Altagracia. Investigadora en el área de Literatura Venezolana Contemporánea y del Caribe Hispanohablante. romeroanamary@yahoo.es

Ana Maria Morales García. Profesora en la Especialidad de Deficiencias Auditivas con categoría de Agregado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, adscrita al Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas. Doctora en Educación (2009) de la UPEL Magister en Lingüística (2000) en la misma institución. Profesora ordinaria adscrita a la Cátedra de Deficiencias Auditivas del IPC. Pertenece al Núcleo de Investigación del Departamento de Educación Especial (NIDEE) y a la Línea de Investigación “Políticas educativas para la atención de personas con necesidades educativas especiales”. Pertenece al Programa de Promoción al Investigador (PPI) Nivel I. Ha escrito varios artículos relacionados con los problemas de lectura y escritura en sordos, estrategias para el aprendizaje de la lengua de señas y otros vinculados a políticas públicas para sordos. En la actualidad coordina la Especialización “Estudios Socioculturales de la Sordera” en el Instituto Pedagógico de Caracas, anamamorales2003@yahoo.com.

José Rafael Simón Pérez. (Altagracia de Orituco, Edo. Guárico, 1972). Profesor de Castellano, Literatura y Latín, mención Literatura, egresado del Instituto Pedagógico de Caracas en 1995. Magíster en Lingüística de la misma institución. Actualmente es profesor asistente dedicación exclusiva del IPC, departamento de Castellano, Literatura y Latín. Ha

publicado artículos especializados en las revistas *Letras y Sapiens*. Autor del libro de cuentos *Los prisioneros de Masala y otros relatos* (UPEL-IPC-CILLAB, 2000) y de textos escolares. También ha publicado cuentos en la *Para Las Telarañas*. Su relato "El Shangai" apareció en la página web de ficcionbreve.com. radiouniver2004@yahoo.com y tangente@cantv.net. jrasip@cantv.net

José Sánchez Barón. Profesor en la Cátedra Estructura del Español en el Instituto Pedagógico de Caracas, tiene una Maestría en Lingüística y está cursando, para el momento de la publicación de este artículo el Doctorado en Pedagogía del Discurso, ambas en el IPC. Es el creador de la Jornada Educación, Lenguaje y Medios de Comunicación que se realiza en esta Institución Pedagógica desde el año 2006. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. En los medios de comunicación social, ha sido narrador de Noti-rumbos, Radio Continente, Circuito Radio Venezuela, entre otros, locutor en off de Televen, productor y conductor del Programa Una Voz de Esperanza que se transmitió en CMT canal 51 (23 años de experiencia como locutor). sanchezbaron@gmail.com

César Villegas Santana. Profesor de Lengua Española, mención Magna Cum Laude, y Magíster en Lingüística, por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Valladolid (España). Profesor de pregrado y postgrado en varias universidades nacionales. Investigador con publicaciones y ponencias, nacionales y extranjeras, sobre enseñanza de la lengua, psicolingüística, gramática, español de Venezuela y

análisis del discurso. Co-fundador de la Especialización y de la Maestría en Lectura y Escritura, y del Doctorado en Pedagogía del Discurso de la UPEL. Director del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (2004 – 2009) y Editor de la revista *Letras*. PPI, nivel II. valladolid@cantv.net - cvillegass@hotmail.com

Thays Adrián. Licenciada en Letras (UCV). Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Magíster en Lingüística (IPC). Ponente en diferentes eventos nacionales e internacionales. Ha publicado en diversas revistas: *Investigación y Postgrado*, *Tópica Extensa*, *Textura*, entre otras. Actualmente se desempeña como profesora de pre y postgrado del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC. tadrian@cantv.net

Alí E. Rondón. Docente, ensayista, crítico de cine y Magister en Literatura Norteamericana e Inglesa en la Universidad de Nueva York. Colaborador de diversas publicaciones literarias nacionales e internacionales. Libretista de micro programas culturales para Radio Nacional de Venezuela. Fue Jefe de la Cátedra de Literatura en el Departamento de Idiomas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ha publicado *Detrás del Mito* (Planeta, 1998) y *Mundo Mítico de Ernest Hemingway* (Fedupel, 1999), entre otros. alierondon@gmail.com

Maira Solé. Docente en la Especialidad de Lingüística y Literatura. Egresada del Instituto Pedagógico de Maracay, 1991 (UPEL-IPMAR). Magíster en Planificación y Evaluación Educativa

en Ciudad Bolívar, 1997 (INFORHUM). Docente del área de Lengua, Literatura y Artes de la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG-Bolívar) en asignaturas como: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Comprensión y Expresión Lingüística I y II, Morfosintaxis, Literatura Infantil, entre otras. Ha participado en foros y eventos nacionales e internacionales enfocando su interés hacia la Lectura y Diseños Estratégicos para la comprensión de la misma. Miembro PPI Nivel Candidato Convocatoria 2007. Ha publicado artículos y reseñas en las revistas arbitradas *Kaleidoscopio*, *Educere* e *INIE* (Costa Rica). Responsable de la edición del Boletín Informativo Semestral del Proyecto de Carrera Educación Integral (UNEG) *Voces de Angostura* desde el 2005.

ÍNDICES PREVIOS
2008-2009

Letras , Vol. 50, N° 77

Autor	Artículos	Páginas
María Nélide Pérez	Actividad metalingüística y uso de la lengua escrita: el proceso de planificación de un texto argumentativo	17
Antonio Murguey	Valor contextualizador o anafórico del adverbio en-mente en el español de Venezuela	49
Claudia Cavallín Calanche	Imbricaciones entre el imaginario urbano y el sujeto de la ciudad	73
Stella Serrano de Moreno José Villalobos	Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente	99
Cecilia López Badano	Eva Perón: del cuerpo político al cadáver exquisito literario	133
Fanny Ramírez Edith Pérez Sisto	La subalteridad social y el reto de la otredad: el testimonio, otra forma de literatura	155
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 ...	189
Reseñas:		
Alvaro Martín Navarro	La filosofía del mal	221
José Rafael Simón	Algunas consideraciones a partir de la lectura de la Novela <i>La enfermedad</i>	225

Letras , Vol. 51, N° 78

Autor	Artículos	Páginas
Mónica Tapia Ladino Gina Burdiles Fernández	Una caracterización del género informe escrito por estudiantes universitarios	17
Luis Barrera Linares	El humor en la comunicación cotidiana o cómo defendernos de la adversidad.....	51
Masiel Matera Raimundo Medina	El aspecto con verbos de cambio de estado en Raimundo Medina español	85
Rosaura Sánchez Vegas	“Contracuerpo”: reescritura de “ <i>La mano junto al Muro</i> ” y “ <i>Arco secreto</i> ”.....	129
Arturo Almandoz	Claves de urbanización y cambio discursivo en la novela y ensayo venezolanos, 1960-1980	155
Carlos Pacheco	Ednodio Quintero: del microcuento a la novela en miniatura.....	183
Rosmar Brito	<i>Tiempo y memoria</i> . Representaciones de /desde lo femenino en una novela de Ana Pizarro	219
Beatriz Valles González	Intercambios comunicativos en la afasia y en la demencia: un estudio comparativo del uso de las reparaciones conversacionales.....	249
Élida León	Hacia una caracterización del componente experiencial en el discurso narrativo dirigido a niños.....	275
Anneris Pérez de Pérez	El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en Educación Superior.....	309
Indira José Zambrano	La voz femenina como testimonio de su espacio y Centeno de su tiempo a propósito de <i>Doña Inés contra el olvido</i> y <i>Malena de cinco mundos</i>	357
Reseñas		
Claudia Cavallín Calanche	Cola de lagartija.....	375
José Rafael Simón	Nocturno de Chile.....	378

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 <i>Letras</i> .	
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 <i>Letras</i> , 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 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: Vadel 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.4
- 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 not be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. The author will have to make a payment equivalent to the fees of three refereeing specialists in case simultaneous submitting is proved. In case of the existence of other versions in Spanish or other languages, they will be handed in, so as to verify they have not been published before.

2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors should also indicate their compromise on refereeing future papers in their disciplines, in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors submit themselves to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address.

Place and date

Editorial board of Letras
IVILLAB
Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico. Piso 2
Av. J.A. Páez
Caracas, Venezuela.

Dear sirs,

I hereby submit my paper entitled _____, for it to be subjected to the required refereeing process, so that it can be considered for publication in a future number of LETRAS.

I certify that this material is not undergoing any other refereeing process or any other process of publication. So I claim for its originality.

If proved otherwise, or in case I decide to withdraw the paper, I accept my submission to the editorial rules of the journal, among which there is the meeting of the expenses produced, especially those related to the referees.

Also, if accepted, I submit to the responsibility of acting as a referee of future articles in my area of expertise.

Attentively yours,
Author's Academic Title and Full Name (i.e. Dr., MSc. XXX)
Contact Address
Home and mobile phone
E-mail address

3. Papers will be sent to the following address:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

Also, a copy may be sent to: letras-ivillab@cantv.net
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 acknowledgements 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

(Indiquez votre courrier électronique et votre numéro de téléphone-fixe et portable)

Instituto Venezolano de Investigaciones
Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
(IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas,
Edificio Histórico, Piso 1
Av. Páez, Urbanización El Paraíso.
(1080) Caracas – Venezuela
Tél. 0058-212-451.18.01

Objet de la letter: _____

Le lieu et la date

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d'arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX.

Je certifie que ce matériel n'est pas soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication dans une autre revue, c'est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on 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 á 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 introductive, son but ; dans le corps de l'article, on doit clairement distinguer les aspects constituant des contributions propres de l'auteur et celles qui en sont d'autres chercheurs ; et les conclusions devront provenir des arguments exposés dans le corps de l'article.

8. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages.

9. Si on inclut une citation ayant plus de 40 mots, on devra la présenter dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne, avec un alinéa de 5 espaces des deux côtés. S'il s'agit de citations mineures, elles doivent être incluses dans le texte entre guillemets. Les références de la source doivent indiquer le nom de l'auteur suivi de l'année de publication, de « p. » et du numéro de la page entre parenthèses. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).

10. On met la liste de références à la fin du texte avec le sous-titre « Referencias » en gras et dans la marge de gauche. Tous les registres sont transcrits à simple interligne avec l'alinéa français. Entre les registres, on laisse une interligne et demie. On doit s'en tenir au système de l'APA ; observez les exemples ci – dessous de quelques règles :

□ Livre d'un seul auteur:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- ❑ Livre de plusieurs auteurs:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- ❑ 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 auxiliariadad*. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- ❑ Article inclus dans une revue :
Cassany, D. (1999). *Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica*. *Letras*, (58), 21-53.
- ❑ Thèse
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.

12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 4 mois pour qu'ils émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article sur une disquette 3 ½ dans des logiciels compatibles avec Word for Windows (spécifier sur des étiquettes), accompagnée d'une version imprimée. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination assumera qu'il a décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.

13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.

14. Les dessins, diagrammes, photos doivent être placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.

15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. L'impression de la revue pourrait durer environ trois mois dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (deux éditions par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique et à la diversité des perspectives. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.

16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.

17. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de « LETRAS ».

NORME PER LA PUBBLICAZIONE

Gli articoli che siano inviati alla rivista **LETRAS** dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gli articoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio. Allo stesso modo, coloro che inviino i propri scritti, hanno il compromesso di compiere gli obblighi economici stabiliti in queste norme, in caso di contravvenzione.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. L'autore dovrà pagare le spese di tre specialisti, nel caso in cui venga dimostrato l'invio simultaneo ad altre riviste. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.

2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chieda l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche comprometterci ad essere arbitri nella loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

Luogo e data

Spettabili
Editori della rivista Letras
IVILLAB

Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo: _____, da me redatto, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la vostra rivista. Sarebbe cosa gradita se voleste prenderne visione ai fini di un' eventuale pubblicazione.

Faccio atto di fede che questo articolo è inedito, non è al momento sottoposto ad un simile processo, né coinvolto in altre procedure di pubblicazione. Nel caso in cui si dimostri il contrario, oppure io sottoscritto decida di annullare la pubblicazione in atto, prendo il compromesso di accettare le norme editoriali della rivista, tra le quali il pagamento delle spese generate.

Inoltre, se accettata la mia ricerca, mi offro come arbitro, in articoli che riguardino la mia competenza.

In attesa di un vostro cortese riscontro, porgo distinti saluti.

Grado accademico e nome dell'autore: _____

(Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca, Professore)

Recapiti telefonici:

a) Fisso: _____

b) Cellulare: _____

Posta elettronica: _____

3. L'invio dovrà avvenire a questo indirizzo:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, piso 1, Avenida Páez, El Paraíso. Teléfono: 00-58-212-451.18.01

Caracas, 1023.- Venezuela.

Allo stesso modo, si può inviare una copia a questa casella di posta elettronica:

letras-ivillab@cantv.net / 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: Vadel Hermanos Editores.

- b) Libro di diversi autori: Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguística e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.
- c) Capitolo incluso in un libro: Hernández, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di essere ausiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla linguística spagnola*. Barcelona: Ariel.
- d) Articolo incluso in rivista: Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.
- e) Tesi: Jáimez, R. (1996). L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. I riferimenti vanno a fine pagina e mai a fine capitolo, in sequenza numerata.

12. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di quattro (04) mesi perché gli esperti esprimano il loro giudizio. Consegnate gli osservazioni di tutti e tre, la Coordinazione della Rivista elabora una relazione, la quale si invia all'autore. È possibile che questa tappa abbia una durata di circa un mese. Lo scrittore, dopo aver ricevuto i commenti, ha trenta (30) giorni per consegnare la versione definitiva in floppy disk, in programmi compatibili con Word for Windows (specificare nell'etichetta), con una copia stampata. Se non si dovessero rispettare questi tempi, la Coordinazione assumerà la rinuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione. In questo caso, l'autore dovrà pagare l'equivalente alla spesa dei tre specialisti.

13. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.

14. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo, dove corrispondono.

15. Gli articoli approvati vengono a far parte di numeri futuri. Perciò, la loro impressione potrà avere un ritardo di circa tre mesi a causa della pianificazione e proiezione dell'edizione, rispetto all'estensione della rivista, la sua ciclicità (due numeri annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive. Posteriormente, per fare la stampa potrebbero occorrere altri quattro (4) mesi.

16. Per quanto riguarda i materiali non approvati, la Coordinazione si limiterà ad inviare all'autore gli argomenti che, secondo i giudici, giustificano il rifiuto. Gli originali non saranno restituiti.

17. I giudici degli articoli non pubblicabili saranno considerati parte del comitato di arbitraggio di un'edizione della rivista LETRAS

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos enviados para a revista **LETRAS** deverão reunir as seguintes condições. Caso não as reúnam, não poderão ser submetidos a análise por consultores. Por outro lado, os autores que enviarem os seus artigos comprometer-se-ão a cumprir com as obrigações económicas estabelecidas nestas normas, caso as infringjam.

1. Os materiais 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

Correio electrónico

3. O envio de artigos far-se-á para o seguinte endereço:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

Também se poderá enviar uma cópia para o seguinte endereço electrónico: letrasivillab@cantv.net.

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 recensões 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, excluí-lo-á do projecto de edição. Em tal caso, o autor deverá pagar o valor equivalente ao custo de revisão de três especialistas.

13. Os artigos não deverão conter nenhum tipo de erros (nem ortográficos nem de tipografia). É da responsabilidade dos autores velar por este aspecto.

14. As figuras, gráficos, fotografias e diagramas deverão ser incorporados ao corpo do texto, no lugar que lhes corresponder.

15. Os trabalhos aprovados passarão a formar parte de futuros números da revista, pelo que a sua impressão poderá demorar certo tempo (aproximadamente três meses), devido a que existe uma conveniente planificação e programação da edição, em atenção à extensão da revista, à sua periodicidade (dois números por ano), heterogeneidade de autores, variação temática e diversidade de perspectivas. Posteriormente, o prazo de impressão poderá durar cerca de quatro (04) meses adicionais.

16. No caso dos materiais não aprovados durante a revisão, a Coordenação limitar-se-á a enviar ao autor os argumentos que, segundo os consultores, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.

17. Os consultores de artigos não publicáveis serão considerados como pertencendo ao comité de revisão de uma edição da revista LETRAS.

VORSCHRIFTEN FÜR DIE VERÖFFENTLICHUNG

Die Artikel, die der Zeitschrift LETRAS zugestellt werden, müssen folgende Bedingungen erfüllen. Sollten diese nicht eingehalten werden, können die Artikel nicht an dem Gutachter-Verfahren teilnehmen. Ebenfalls müssen sich die Einsender der Artikel dazu verpflichten, im Falle eines Verstosses die in diesen Vorschriften festgelegten finanzielle Forderungen einzuhalten.

1. Die Arbeiten müssen einen unveröffentlichten Charakter haben. Der Artikel darf nicht gleichzeitig weder einem anderen Gutachterverfahren noch einen Veröffentlichungsverfahren unterworfen werden. Sollte der gleichzeitige Versand an andere Zeitschriften festgestellt werden, muss der Autor den Gegenwert der Gutachterzahlung von drei Spezialisten zahlen. Sollte es Fassungen in Spanisch oder anderen Sprachen geben, müssen diese zur Prüfung ihres unveröffentlichten Charakters abgegeben werden.

2. Die Personen, die eine Arbeit zuschicken, müssen einen Brief beilegen, in dem sie um ein Gutachten bitten, um die Möglichkeit zu prüfen die Arbeit in der Zeitschrift zu veröffentlichen; sie müssen ebenfalls ihre Verpflichtung ausdrücken an die Stelle eines Fachgutachters zu treten, für den Fall, dass die Arbeit angenommen werden sollte. Es ist selbstverständlich, dass der Autor sich diesen Verlagsnormen unterwirft. In dem Brief müssen ebenfalls nachstehende Daten des Autors angegeben werden: Adresse, Telefonnummer (Festnetz und Mobiltelefon), e-Mail-Adresse.

Ort und Datum

An die
Herausgeber der Zeitschrift Letras
IVILLAB

Hiermit wende ich mich an Sie, um meinen Artikel mit dem Titel: XXX für das Peer-Review-Verfahren vorzulegen, damit er für die Veröffentlichung in einer der nächsten Nummern der Zeitschrift Letras in Betracht gezogen werden kann.

Ich bescheinige hiermit auch, dass das vorliegende Beitrag bei keiner anderen Zeitschrift zur Begutachtung oder für eine Veröffentlichung vorgelegt worden ist und bezeuge damit, dass er bis jetzt nicht veröffentlicht worden ist. Falls das Gegenteil nachgewiesen werden kann oder ich entscheide, den Artikel nicht zu veröffentlichen, verpflichte ich mich, die entsprechenden Normen der Zeitschrift einzuhalten, zu denen die Bezahlung der entstandenen Kosten, vor allem für die Gutachter, gehört.

Weiterhin ist mir bekannt, dass sich für mich im Falle einer Veröffentlichung meines Forschungsbeitrages die Verpflichtung ergibt, als zukünftiger Gutachter der Zeitschrift Letras für Artikel auf meinem Wissensgebiet zu fungieren.

Ich danke Ihnen für Ihre Bemühungen und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Akademischer Grad und Name des Autors (z.B.: Prof. Mg S. XXX)
Kontaktadresse
Telefon- und Handynummer
Elektronische Adresse

3. Der Versand muss an folgende Adresse vorgenommen werden:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraiso
Teléfono: 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

Es kann ebenso eine Kopie an nachstehende e-Mail-Adresse geschickt werden:

letras-ivillab@cantv.net / letras.ivillab@gmail.com

4. Der Artikel muss folgende Information enthalten: a) Titel; b) Vollständiger Name des Autors; c) Curriculum (Institutionen, Lehrbereich, Forschungsbereich, Titel und Quelle der vorigen Veröffentlichungen (falls vorhanden).

Es müssen folgende Angaben eingehalten werden: Schriftart "Times New Roman", Grösse 12, doppelter Zeilenabstand, Seiten nummeriert; Papier nur auf einer Seite gedruckt und Papiergrösse: Letter.

5. Die Arbeit muss den Titel und eine Zusammenfassung auf Spanisch und Englisch haben. Diese Zusammenfassung muss eine Seite oder zwischen 100 und 150

Wörter betragen und folgendes erläutern: Zweck, Theorie, Methodologie, Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Am Ende müssen drei Schlüsselwörter oder Beschreiber angegeben werden.

6. Die Arbeit muss auf CD und auf Papier (Original und 2 Kopien) eingereicht werden. Die Länge der Artikel muss zwischen 15 und 30 Seiten (zusätzliche 3 Seiten für die Bibliografie) betragen. Keines der Manuskripte darf weder Identifizierungsdaten noch -spuren beinhalten; es dürfen auch keine Widmungen oder Danksagungen erscheinen. Diese Aspekte können in der endgültigen Fassung, nach dem Gutachterverfahren, eingefügt werden.

7. Was die Struktur des Textes betrifft, so muss in der Einleitung der Zweck des Artikels angegeben werden. Im Hauptteil muss klar hervorgehoben werden welche Teile eigene Beiträge darstellen und welche anderen Forschern zukommen. Die Schlussfolgerungen dürfen nur von den in der Arbeit gehandhabten Argumenten abgeleitet werden.

8. Die Rezensionen stellen Darlegungen und kritische Kommentare über die neuesten wissenschaftlichen oder literarischen Texte dar, mit dem Zweck die interessierten Leser zu orientieren. Sie dürfen 6 Seiten nicht überschreiten.

9. Wenn ein Zitat eingeführt wird und dieses mehr als 40 Wörter hat, muss es in einem separaten Absatz, ohne Anführungszeichen, einfacher Zeilenabstand und mit einer beidseitigen Einrückung der Zeilen von 5 Anschlägen, aufgeführt werden. Im Falle von kürzeren Zitaten, werden diese im Text in Anführungszeichen angegeben. Die Quellenreferenzen beinhalten den Namen des Autors, gefolgt von dem Veröffentlichungsdatum, den Buchstaben S. und die Seitenzahl in Klammern. Zum Beispiel: Hernández (1958, S. 20).

10. Die Liste der Referenzen wird am Ende des Textes aufgeführt, und zwar mit folgendem Untertitel in Fettschrift und links: Referenzen: Jedes Register wird einzeilig, eingerückt eingetragen. Es muss das System der APA verwendet werden. Siehe nachstehende Beispiele einiger Normen:

Buch eines einzelnen Autors:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*.

Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Buch mehrerer Autoren:

Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila

- In einem Buch eingefügtes Kapitel:

Hernández, C. (2000). *Morfología del verbo. La auxiliaridad*. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

- In einer Zeitschrift eingefügtes Kapitel:

Cassany, D. (1999). *Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica*. *Letras*, (58), 21-53.

- Dissertation:

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la estructura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, "Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Die Fussnoten, durchgehend nummeriert, gehören am Ende einer jeden Seite und nicht am Ende des Kapitels.

12. Das Gutachterverfahren sieht vor, dass drei Gutachter die Arbeit bewerten. Da sie verschiedenen Institutionen und Universitäten angehören, wird ein Zeitraum von vier Monaten vorgesehen, damit die Fachleute ihr Urteil abgeben. Sobald alle Beobachtungen eintreffen, erstellt die Koordination der Zeitschrift einen Bericht, den sie dem Autor zustellt; dieses kann nochmals einen Monat dauern. Nach Erhalt der Kommentare verfügt der Verfasser über 30 Tage, um die endgültige Fassung abzugeben, und zwar auf einer CD, in einem mit Word for Windows kompatiblen Programm (bitte auf dem Etikett angeben), zusammen mit einem Ausdruck auf Papier. Sollte dies nicht in diesem Zeitraum von dem Autor vorgenommen werden, so wird die Koordination annehmen, dass er sein Veröffentlichungsvorhaben abgelehnt hat. In diesem Falle, muss der Autor den Gegenwert der Gutachterzahlung von drei Spezialisten zahlen.

13. Die Arbeit darf weder orthographische noch Tippfehler aufweisen. Die Autoren haben die Verantwortung auf diese Punkte zu achten.

14. Die Zeichnungen, Graphiken, Fotos und Diagramme müssen sich in dem Text, an der entsprechenden Stelle, befinden.

15. Die genehmigten Arbeiten werden dann Teil zukünftiger Ausgaben der Zeitschrift sein. Der Druck kann einige Zeit dauern (ca. 3 Monate), da auf Grund des Umfangs der Zeitschrift, ihrer Periodizität (2 Ausgaben pro Jahr), der Verschiedenartigkeit der Artikelschreiber, der Thematikabwechslung und der Perspektiven, eine Ausgabeplanung besteht. Anschliessend kann das Drucken nochmals ca. 4 Monate dauern.

16. Im Falle der durch das Gutachterverfahren nicht angenommenen Arbeiten, wird die Koordination dem Autor die Argumente der Gutachter, die die Ablehnung begründen, zuschicken. Originale werden nicht zurückgegeben.

17. Die Gutachter nicht veröffentlichter Artikel werden innerhalb des Gutachterausschusses in einer Ausgabe von LETRAS berücksichtigt.

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)

B) Aspectos relativos al contenido:

- Metodología
- Vigencia del tema y su planteamiento
- Tratamiento y discusión
- Rigurosidad
- Confrontación de ideas y/o resultados
- Discusión de resultados (si procede)
- Otros (especifique)

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 elaborare la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:
Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:
*Titolo dell'articolo
* Area
* Sotto-area
*Categoria:Articolo specializzato _____
Recensione _____ Creazione _____
*Cognome e Nome del giudice
*Istituzione
5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:
 - 5.1. Aspetti formali:
 - 5.1.1. Struttura generale
 - * Introduzione
 - * Sviluppo
 - * Conclusioni
 - * Bibliografia
 - * Altri
 - 5.1.2. Aggiornamento bibliografico
 - 5.1.3. Riferimenti e citazioni
 - 5.1.4. Redazione
 - 5.1.5. Coerenza del discorso
 - 5.1.6. Altre (specificare)
 - 5.2. Aspetti del contenuto
 - 5.2.1. Metodologia
 - 5.2.2. La validità del argomento e della sua impostazione

- 5.2.3. Il trattamento e il dibattito
 - 5.2.4. Rigorosità
 - 5.2.5. Il confronto delle idee e/o dei risultati
 - 5.2.6. Discussione dei risultati (se è ammissibile)
 - 5.2.7. Altri (specificare)
-
- 6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.
 - 7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.
 - 8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:
 - 8.1. Suggerisce la sua pubblicazione
 - 8.2. Non suggerisce la sua pubblicazione
 - 9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.
 - 10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
 - 11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni *ad hoc*, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos à avaliação de três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a trinta (30) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente quatro (4) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de Relatório que contém os seguintes campos:
Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:
 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 agosto de 2009
El Tiraje fue de 500 Ejemplares**