

85

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. 53, N° 85
2011

ISSN: 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47



LETRAS (1958-2011)
53 Años

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

Rector	Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia	Doris Pérez
Vicerrector de Investigación y Postgrado	Moraima Esteves
Vicerrector de Extensión	María Teresa Centeno
Secretaria	Nilva Liuval Moreno

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director	Moraima Esteves
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	Marlene Fermín

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

Consejo Técnico:

Directora:

Dulce María Santamaría

Subdirector:

José Rafael Simón

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística:

Ana Vivas Belisario

Área de Literatura:

Ligia Yanira Yáñez

**Área Pedagogía de la Lengua
y la Literatura:**

Norma González de Zambrano

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia:

Richard Silvera

Sección de Extensión:

Rafael Rondón Narváez

Sección de Promoción y Difusión:

Angélica Silva

Investigadores: Thays Adrián, Luis Alfredo Álvarez, Luis Álvarez, Clara Canario, Viktor Carrasquero, Miren de Tejada Lagonell, Sabrina Delgado, María Elena Díaz, Rosa Figueroa, Lucía Fraca de Barrera, Norma González de Zambrano, Norma González Viloria, Einar Goyo, Claudia Jaimes, Rita Jáimez, Ingrid Krilewski, Élide León, Héctor León, Roberto Limongi, Álvaro Martín Navarro, Freddy Monasterios, Diana Nivia, Anneris Pérez de Pérez, Fanny Ramírez, Yonarki Ramírez, Rafael Rondón Narváez, Rafael Monges, José Sánchez Barón, Dulce Santamaría, Sergio Serrón, Angélica Silva, José Rafael Simón, Elizabeth Sosa, Anyomar Velazco, Minelia Villalba de Ledezma, César Villegas, Ana Vivas, Alejandro Useche, Ligia Yanira Yáñez, Shirley Ybarra, Indira Zambrano.

Personal de secretaría:

Benita Canache

Leyhool Méndez

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:

- . Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
- . Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
- . Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
- . 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/9CC53H7QGY2V-52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH516R302617?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 (FONDEIN) de la UPEL

Edición: dos 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@gmail.com - ivillab@est.upel.edu.ve

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Arte Final: Prof. José Rafael Simón / T.S.U. Leyhool Méndez

Impreso en Venezuela por: L+N XXI Diseños, C.A.

e-mail: luzmarquez1950@gmail.com / nunciams@gmail.com

LETRAS, Vol. 53, N^o 85
(ISSN 0459-1283)

Directora: Dulce María Santamaría (dulsam6@hotmail.com)

Coordinador: José Rafael Simón (taller1976@gmail.com)

Correspondencia y canje: Leyhool Méndez (letras.ivillab@gmail.com, ivillab@est.upel.edu.ve)

Consejo de redacción: Dulce María Santamaría y José Rafael Simón

Consejo editorial: Thays Adrián (UPEL-IPC), Rita Jáimez (UPEL-IPC), 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 Freites (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), Luis Álvarez León (Italiano), Alejandra Saavedra (Portugués)

Contactos electrónicos: letras.ivillab@gmail.com - ivillab@est.upel.edu.ve

Página Web IVILLAB: http://www.ipc.upel.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=121

Facebook: ivillab ipc

Twitter: @ivillabipc

LETRAS, VOL. 53
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

Consejo de arbitraje del Vol. 53 (85)

Rita Jáimez (UPEL-IPC)

Thays Adrián (UPEL-IPC)

César Villegas (UPEL-IPC)

José Rafael Simón (UPEL-IPC)

Dulce Santamaría (UPEL-IPC)

Luis Álvarez León (UPEL-IPC-Università degli Studi di Roma)

Luis Barrera Linares (USB)

Luis Alfredo Álvarez (UPEL-IPC)

TABLA DE CONTENIDO
LETRAS, Vol. 53, Nº 85
(ISSN 0459-1283)

Conferencia:

* Nuevas perspectivas en el hispanismo. Español de América.
Español europeo. Ortografía.

Luis Álvarez León 13

Amerindios Venezolanos y textos escolares: Las expresiones
de la discriminación antes del currículo nacional bolivariano

Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla 37

El punto de vista estudiantil en la construcción de un diagnóstico
de necesidades y sus valoraciones en el área de la pedagogía del discurso

Liseth Cornieles 77

El discurso educativo de la escuela pública en la Venezuela colonial

Shirley S. Ybarra Guillén 111

La naturaleza del arte de la narración. Una aproximación al enfoque
de William Labov en un cuento de O. Henry

Jesús Antonio Medina Guilarte 145

Entrevista con el Dr. Ángel Rosenblat

161

Entrevista con el Profesor Mario Torrealba Lossi

165

Reseñas:

* *Si así eres a rayas como serás en pelotas* (2009) de Carla Margarita González.

Rita Jáimez 169

* La comunidad sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo
de Ana María Morales García.

Norma González de Zambrano 171

* Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles,
sino una comunicación inadecuada de Augusto Cury

José Rafael Simón Pérez 177

8

Autores	179
Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (83)	183
Índices previos. Serie Cuaderno Pedagógico del CILLAB-IVILLAB	189
Normas para la publicación	191
Normas para los árbitros	209

TABLE OF CONTENT

Conferencia:

* New perspectives in Hispanism. American Spanish.

European Spanish. Orthography

Luis Álvarez León 13

Expressions of discrimination before bolivarian national curriculum

Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla 37

Students' point of view in the construction of a diagnosis of needs
and their valuation in the field of discourse pedagogy

Liseth Cornieles 77

The educational discourse in the public school of colonial Venezuela

Shirley S. Ybarra Guillén 111

The nature of the art of narration. An approach to William Labov's
model in a story of O. Henry

Jesús Antonio Medina Guilarte 145

Entrevista con el Dr. Ángel Rosenblat

161

Entrevista con el Profesor Mario Torrealba Lossi

165

Reseñas:

* Si así eres a rayas como serás en pelotas (2009) de Carla Margarita
González

Rita Jáimez 169

* La comunidad sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo
de Ana María Morales García

Norma González de Zambrano 171

* Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles,
sino una comunicación inadecuada de Augusto Cury

José Rafael Simón Pérez 177

Autores

179

Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (84) 183

10 *autor*

Índices previos. Serie Cuaderno Pedagógico del CILLAB-IVILLAB	189
Normas para la publicación	191
Normas para los árbitros	209

INDEX

Conferencia:

* De nouvelles perspectives dans l'hispanisme. Espagnol d'Amérique.
Espagnol européen. Orthographe

Luis Álvarez León 13

Amériendiens Vénézuéliens et textes scolaires: les expressions de la
discrimination avant le curriculum national bolivarien

Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla 37

Le point de vue des apprenants lors de la constructions d'un diagnostic
de besoins et leurs évaluations dans le domaine de la pédagogie du discours

Liseth Cornieles 77

Le discours éducatif de l'école publique au Venezuela colonial

Shirley S. Ybarra Guillén 111

La nature de l'art de la narration. Un rapprochement a l'approche
de William Labov dans un recit de O. Henry

Jesús Antonio Medina Guilarte 145

Entrevista con el dr. Ángel Rosenblat

161

Entrevista con el Profesor Mario Torrealba Lossi

165

Reseñas:

* Si así eres a rayas como serás en pelotas (2009) de Carla
Margarita González

Rita Jáimez 169

* La comunidad sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo
de Ana María Morales García

Norma González de Zambrano 171

* Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles,
sino una comunicación inadecuada de Augusto Cury

José Rafael Simón Pérez 177

Autores.

179

Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (83) 183

12 *autor*

Índices previos. Serie Cuaderno Pedagógico del CILLAB-IVILLAB	189
Normas para la publicación	191
Normas para los árbitros	209

CONTENUTI

Conferencia:

* Nuove prospettive nell'ispanismo. Spagnolo della America.
Spagnolo europeo. Ortografia

Luis Álvarez León 13

Aborigeni venezuelani e libri di testo: le espressioni della discriminazione prima del curriculum nazionale della repubblica bolivariana del Venezuela

Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla 37

L'ottica degli studenti nella costruzione di una diagnosis delle necessità e delle sue valutazioni nell'ambito della didattica del discorso

Liseth Cornieles 77

Il discorso educativo nella scuola pubblica del Venezuela coloniale

Shirley S. Ybarra Guillén 111

La natura dell'arte di narrare. Un avvicinamento all'approccio di William Labov in un racconto di O. Henry

Jesús Antonio Medina Guilarte 145

Entrevista con el Dr. Ángel Rosenblat

161

Entrevista con el Profesor Mario Torrealba Lossi

165

Reseñas:

* Si así eres a rayas como serás en pelotas (2009) de Carla Margarita González

Rita Jáimez 169

* La comunidad sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo de Ana María Morales García

Norma González de Zambrano 171

* Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una comunicación inadecuada de Augusto Cury

José Rafael Simón Pérez 177

Autores

179

Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (83) 183

14 *autor*

Índices previos. Serie Cuaderno Pedagógico del CILLAB-IVILLAB	189
Normas para la publicación	191
Normas para los árbitros	209

ÍNDICE

Conferencia:

* Novas perspectivas no hispanismo. Espanhol da América.
Espanhol europeu. Ortografia. *Luis Álvarez León* 13

Ameríndios Venezuelanos e textos escolares: as expressões da discriminação
antes do currículo nacional bolivariano.
Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla 37

O ponto de vista do estudante na construção de um diagnóstico
de necessidades e suas valorações na área da pedagogia do discurso.
Liseth Cornieles 77

O discurso educativo da escola pública na Venezuela colonial.
Shirley S. Ybarra Guillén 111

A natureza da arte da narração. Uma aproximação à abordagem
de William Labov num conto de O. Henry
Jesús Antonio Medina Guilarte 145

Entrevista con el Dr. Ángel Rosenblat 161

Entrevista con el Profesor Mario Torrealba Lossi 165

Reseñas:

* Si así eres a rayas como serás en pelotas (2009) de Carla
Margarita González
Rita Jáimez 169

* La comunidad sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo
de Ana María Morales García
Norma González de Zambrano 171

* Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles,
sino una comunicación inadecuada de Augusto Cury
José Rafael Simón Pérez 177

Autores 179

Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (84) 183

Índices previos. Serie Cuaderno Pedagógico del CILLAB-IVILLAB 189

16 *autor*

Normas para la publicación	191
Normas para los árbitros	209

NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL HISPANISMO. ESPAÑOL DE AMÉRICA. ESPAÑOL EUROPEO. ORTOGRAFÍA

Luis Álvarez León
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Università degli Studi di Roma
alvarezrusster@gmail.com

0. Desiderata

En la presente comunicación, queremos ofrecer un acercamiento para recordar la oposición primigenia de las dos normas fundamentales del español. Si hacemos una división bipartita en la estructura y función de la comunicación verbal, a través de la lengua española, toda la comunidad lingüística hispano-hablante había estado conteste en reconocer que esas dos normas fundamentales eran el español de España y el español de Hispanoamérica. Todo esto sin entrar a considerar, por supuesto, algunas variedades diferenciales existentes entre las realizaciones lingüísticas de los países hispanoamericanos (Álvarez, 1990). Hoy día, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española prefieren hablar de español europeo y español de América. Nosotros no participamos totalmente de este criterio, por considerar que en ello juega un poco el elemento político. Además, también por pensar que el español hablado en los Estados Unidos no posee rasgos particulares que ameriten la descripción de una diatopía determinada. Podríamos estar equivocados, debido a que las pocas muestras que hemos examinado no han sido producto de estudios empíricos. Sin embargo, hemos podido observar que se trata de un crisol de actos de habla provenientes de España y de los distintos países hispanoamericanos. En consecuencia, las realizaciones lingüísticas de sus hablantes no se divorcian de las que hacían en sus naciones de origen.

Por otra parte, del español de Filipinas sabemos que fue la lengua oficial del país durante más de tres siglos, producto de la colonización española. En el siglo XIX, después de la injerencia de los Estados Uni-

dos en la guerra de independencia del sector insular español, se produjo la ocupación y dominación del país, hasta finalizar la Segunda Guerra Mundial. Permítasenos una interpolación, para recordar que no ha sido este, el único efecto de la citada injerencia norteamericana. Recordemos la enmienda Platt, agregada en la constitución cubana, durante la ocupación de 1899-1902, que permitía la intervención política y militar de los Estados Unidos para “salvaguardar la independencia cubana”. Otra manifestación que permanece aún es el estatus de Estado Libre Asociado, para Puerto Rico.

Como consecuencia inmediata de la acción sobre Filipinas, comenzó un proceso de deshispanificación y el inglés pasó a ser la lengua oficial. Ahora bien, con los procesos de descolonización iniciados en el siglo XX, se incorporó el filipino a las lenguas oficiales. Producto de todos estos movimientos demolingüísticos, se sabe que el español permanece bajo la forma de raíces en lenguas autóctonas, como el tagalo (unas 5000 raíces) y el bisayo (unas 6.000 raíces), según datos de la enciclopedia libre. Todo este señalamiento general ha sido hecho por nosotros, para sostener que la inclusión de Filipinas como parte de una de las diatopías en el estudio del español es un acto muy valioso, pero ideal. Vale decir utópico, en la concepción tomasmoriana del vocablo

En cuanto al español europeo, nuestra consideración se asemeja mucho a la que ya hemos explicitado sobre el español de Estados Unidos y Filipinas. En la actualidad, estudios demolingüísticos han demostrado que la lengua española está considerada como la segunda lengua de comunicación, a pesar de ser la cuarta, en cuanto a la cantidad de hablantes. En algunos países del continente europeo, está desplazando al francés y al alemán, como segunda lengua de preferencia. Pero, a pesar de esta emergencia, el predominio de los caracteres gramaticales estudiados corresponden a la descripción del español de España. Es más, muchos de los profesores hispanoamericanos tienden con frecuencia, en los dictados escolares y estudiantiles, a realizar la diferencia fonológica entre la <s> y la <z> o entre la <s> y los correspondientes contextos de la <c>.

Apartando esta concepción, que también podría ser considerada como un poco política, y retomando el hilo canónico del discurso, nos permitimos recordar que, por una parte, ya se ha generado la idea de que

no debe hablarse de corrupción idiomática para describir el cambio lingüístico. Por otra, no hemos llegado -ni llegaremos- a constituir una lengua particular para cada uno de los países de América. Por ello, se ha sostenido y se sostiene que, en los países americanos, existen diversas normas; nunca lenguas particulares como se llegó a pensar en una época. También es importante reconocer el hecho de que la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española establezcan, en la Nueva gramática de la lengua española (2009), que no puede tomarse el español peninsular como único modelo para la descripción de los hechos de lengua y de habla de nuestro idioma. Y menos aún, opinamos nosotros, cuando se trate de un país diferente a España. Aceptadas estas premisas, la comunidad lingüística hispanohablante comprenderá que, hasta ahora, las dos normas fundamentales habían sido las que mencionáramos antes. Tal comunidad aceptará también, estamos seguros, que ambas versiones poseen una base fonética, semántica y morfosintáctica común, aunque posean algunas diferencias estructurales. Entre estas, podemos citar la diferenciación fonológica entre la <s>, la <z> y la <c>, esta última letra en los contextos: # (x) __ e (x) # y # (x) __ i (x) #. Era este el sentido que movía hacia la aceptación de un español de España, hablado en la península ibérica, su territorio insular y las ciudades autónomas de Melilla y Ceuta e isllas adherentes. Igualmente, la de un español hispanoamericano, cuyas variantes eran elementalmente establecidas por los límites nacionales, como puede verse en este mapa, en donde la diatopía lingüística se encuentra establecida arbitrariamente en concomitancia con los límites geográficos. Los lugares marcados en blanco pertenecen a países en donde el español no es la lengua oficial. (ver mapa)

En otro orden de ideas, y les agradezco la aceptación del nuevo paréntesis, queremos comunicarles que este trabajo proviene de uno más amplio, en estado de elaboración y en donde hacemos un llamado a los profesores de español como lengua extranjera y a los autores de libros ad hoc, para que incluyan más argumentos referidos al amplio espectro hispanohablante no ibérico. De esta manera, nuestros alumnos de esa categoría podrán incorporar a su conocimiento, elementos de aquel pasado Maya-Quiché, Náhuatl, Chibcha, Quechua, Mapuche, Aymara y hasta Arahaco, por qué no.



Si tales actividades fuesen hechas así, los estudiantes conocerían aspectos de otro pasado como el colonial y el independentista, además de los aportes de la actualidad en lo que son sus focos civilizatorios. Del mismo modo, podrían adentrarse en manifestaciones concretas como las llamadas narrativa hispanoamericana del boom y del postboom. En la primera, hay un ejemplo bastante específico que es la presencia del tema del dictador en la novela de la lengua española, de los sesenta. Si bien es cierto que tal tema fue iniciado, según una gran mayoría de críticos e historiadores de la literatura, por Ramón del Valle Inclán, con su obra *Tirano Banderas*, no menos cierto es que el ambiente de tal obra es americano. Habría que agregar también que el desarrollo ulterior de la temática se ha logrado plenamente con autores hispanoamericanos como Miguel Ángel Asturias (*El señor Presidente*), Augusto Roa Bastos (*Yo el Supremo*), Gabriel García Márquez (*El otoño del patriarca*), Alejo Carpentier (*El recurso del método*) y, últimamente, Mario Vargas Llosa, con *La fiesta del Chivo*.

Todo esto, sin dejar de reconocer la amplia riqueza dada por la España imperial y civilizatoria. Y aquí pensamos en los Cantares de gesta, en el Siglo de Oro (Cervantes, Garcilaso, Fray Luis), en la Generación del 98 (Azorín, Unamuno, Baroja, Maestu), en la de la República (García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado, Gerardo Diego), que han sido fuentes de la formación cultural, de los programas y planes de estudio de diversas generaciones en el ámbito hispanoamericano. Indudablemente, tendríamos que citar también los grandes aportes actuales que nos ha dado España ora en la literatura ora en la lingüística. Aquí es obligatorio recordar al gran precursor, en nuestra lengua, de los conocimientos lingüísticos: Antonio de Nebrija, con su *Gramática de la lengua castellana*, de 1492.

1. Diacronía

Durante mucho tiempo, en nuestras escuelas, tanto superiores como de otros niveles del sistema educativo, había predominado el criterio de que el estudio y el funcionamiento del castellano o español, como se prefiera, y mucho más aún en el lenguaje que se ofrece a través del código oral, había sido el producto de más de un siglo de corrupción lingüística. Igualmente, se pensaba que el español hablado en Hispa-

noamérica era inferior al hablado en España. Las razones que se daban se mostraban demasiado rígidas. Por ejemplo, una era el abandono de patrones canónicos como los señalados anteriormente cuando ofrecimos los casos de diferencias entre las fricativas. Otra, era la excesiva inclusión de americanismos, como la peruanísima ‘*papa*’ frente a la ahora castiza y europea ‘*patata*’. Del mismo modo la elisión de lexías prepositivas, como en la oración “*voy a por vino*”, por citar solo tres casos: uno fonético, otro léxico y otro sintáctico.

Demás estaría decir que este caso sintáctico, el de la presencia de la -a- después del verbo -ir- en realizaciones como la citada, a pesar de que no era considerado por el español hispanoamericano como una realización recomendable, hoy día no es objeto de punición, dado su amplio reconocimiento en el español peninsular. Es más, se ha aceptado que es la realización de España la que verdaderamente tiene una sola lectura. Vale decir que no es anfibológica. En cambio, las realizaciones hispanoamericanas en general (hoy español americano) presentan diversas lecturas, como lo podemos ver en este ejemplo:

-- Voy por mi hijo Jorge Luis.

-Lectura uno: Yo voy a buscar a mi hijo Jorge Luis (Esta es la única lectura que tal oración tiene en la realización “Voy a por mi hijo Jorge Luis” del español de España (hoy español europeo)).

-Lectura dos: Yo voy (a ese espectáculo) por mi hijo Jorge Luis que lo quiere ver.

-Lectura tres: Yo voy (a ese espectáculo) por mi hijo Jorge Luis (quien encarecidamente me pidió que lo viera).

-Lectura cuatro: Yo voy (a ese espectáculo) por mi hijo Jorge Luis. Él lo dirige y hace el papel fundamental.

-Lectura cinco: Yo voy por mi hijo Jorge Luis (en el caso de un conflicto, por ejemplo). Él es muy joven para correr ese peligro.

En lo que respecta a las diferencias léxicas, sabemos que ello es normal en todas las lenguas comunes que son habladas en lugares disímiles. Observemos esto: A lo que nosotros, en Venezuela, llamamos *zamuro*, en la costa atlántica de Colombia lo denominan *gallinazo*, en algunas zonas

de Perú, le dicen *aura* y en México recibe el nombre de *zopilote*. A la fruta que en casi toda Venezuela le decimos *mamón*, en el Oriente de este mismo país le dan el nombre de *maco* y en Puerto Rico, *quenepa* (o *quenepa*). En nuestros Andes, el *aguacate* lo llaman *cura*. Y como reforzativo bibliográfico de todo esto, Charles Kany (1969:329-330) sostiene que una frase como “*a huevo*” o también “*de a huevo*” y otras similares, en Cuba y en algunos lugares de España, significa “*algo muy fácil*”, “*muy barato*”, mientras que en Puerto Rico se entiende como todo lo contrario. *Costar un huevo* equivaldría a decir, entre nosotros los venezolanos, *costar un ojo de la cara*. Todo esto para decir que con las diferencias léxicas de una lengua dada se podría escribir toda una enciclopedia.

Ahora bien, para los teóricos adscritos a esta posición, aquella que consideraba el español hablado en Hispanoamérica con una índole inferior o corrompido (cuidado eh... no corrupto), el futuro de nuestra lengua era incierto. Así, Rufino Cuervo, en 1899, se lamentaba porque estábamos en la víspera de que los pueblos hispanoamericanos quedásemos separados por barreras lingüísticas. Por su parte, Andrés Bello, mucho menos conservador que Cuervo y un gran visionario del componente sintáctico de nuestra lengua, como lo hemos demostrado en otras oportunidades, creyó en un momento que, finalizada la independencia, cada país podría desarrollar su propio modelo de lengua, tal como había sucedido con las lenguas romances, una vez que hubo desaparecido la legión romana como garante de la vigencia del superestrato; es decir, la lengua conquistadora de entonces. Esta, y no otra, fue la razón que lo indujo a escribir su *Gramática castellana para el uso de los americanos* (1847). Sin embargo, frente a la inclusión de extranjerismos, Bello era más cauto y más amplio. De ahí que en el párrafo 1.210 de la obra antes citada, dice:

Se ha introducido recientemente, tomada de la lengua francesa la frase apenas si, que se encuentra con bastante frecuencia en las obras de Martínez de la Rosa: “Apenas si se oía el confuso rumor de los pasos”. No creo deba desecharse porque se ajusta bien a la significación de los elementos que la componen, y la elipsis que la acompaña es natural y expresiva”... (p. 385 de la edición argentina y 341 de la edición caraqueña).

Para detener la “desgracia” (así consideraban el hecho) de la penetración de extranjerismos y de barbarismos de base popular, se creó toda una generación purista, tanto en España como en Hispanoamérica. Sus integrantes se dedicaron a cuidar la lengua. ¿De quién? ¿De qué? Aún no lo sabemos demasiado bien. De la misma manera, a denunciar todo aquel léxico y aquellos giros extranjerizantes o vulgarizantes. Negaban así dos cosas fundamentales. La primera, y muy importante, el poder de asimilación que posee una lengua frente a los préstamos y mucho más aún si se trata de lenguas en contacto o de la oposición substrato/superestrato. La segunda, y más importante todavía, la capacidad creadora del pueblo como sujeto de cultura. Y esto no es nada nuevo, los estratos socioeconómicos poderosos siempre han creído y propalado que las masas populares son solamente objeto de cultura, nunca sujeto (Lenin dixit).

Ahora bien, nosotros siempre hemos pensado que a los hablantes hispanoamericanos no nos debería preocupar el hecho de que se haya dicho que nuestra lengua ha sido el producto de degeneración alguna. Durante todo su desarrollo histórico, este hecho se ha repetido con asiduidad. Anota Vicente García de Diego (1970:14-18) que “Alfonso el Sabio consideraba como modelo de la lengua castellana el habla de Toledo” a pesar de que tal habla no era totalmente toledana. Ella había sido impuesta por el ejército castellano, desde la reconquista de la ciudad, en 1085, cuando fue desalojada la variante mozárabe. Y este ejército hablaba una forma de burgalés. No obstante esta situación, el Rey Sabio, continúa diciendo De Diego, “tenía razón para ponderar el habla de su corte que, siendo en su origen burgalesa, iba adquiriendo en Toledo pulimento y soltura, hasta poderse llamar nuevo patrón del habla castellana” (p. 15). En otra oportunidad fue el ampliado reino de Castilla, con el Mester de Juglaría, primero, y el Mester de Clerecía, después. Luego fue Castilla la Nueva (hoy Castilla La Mancha), después Castilla la Vieja (hoy Castilla y León), con la influencia de lo que se define actualmente como la Cuenca salmantino-vallisoletana, residencia de la universidad más antigua de España: Universitas Studii Salamanticensis (hoy Universidad de Salamanca) y de las que le fueron sucediendo.

2. Sincronía

La otra corriente de opinión, más cercana a nosotros tanto en tiempo como en posición, ha sostenido que las lenguas no pueden sustraerse totalmente a la influencia de nuevas condiciones, tanto naturales como culturales. Por tal causa, tienen que engendrar nuevas formas de pensamiento y, por ende, de expresión. Tal vez el precursor más notable de esta manera de enfocar el problema lingüístico haya sido el francés Luciano Abeille, en un libro que publicara el año de 1900, denominado *Idioma nacional de los argentinos*. A este respecto, Angel Rosenblat (1965:108) nos aclara que “Monsieur Abeille pedía que en la enseñanza del idioma se fomentaran, para ayudar a la evolución, los cambios que experimenta el idioma nacional que son -decía él- las repercusiones de los cambios psicológicos e ideológicos del alma nacional argentina. Para él un país necesita lengua propia como necesita bandera propia”.

Según esta corriente, inferimos nosotros, los cambios no pueden explicarse por mera corrupción de las formas originales. No puede calificárselos con tal contrasentido. Otra inferencia, y ahora discutible, sería que todo pueblo debería marchar hacia la modificación total de la lengua heredada, hasta lograr la propia. A nuestro juicio, esto constituye un caso de nacionalismo exacerbado y lingüísticamente imposible. Al menos dentro de un interregno bastante considerable.

Atendiendo a todo lo antes expuesto, podemos aseverar que, actualmente, ninguna de las dos tesis ha triunfado definitivamente. Vale decir que ninguna se ha impuesto totalmente sobre su oponente. Es cierto que los puristas ya son aves raras pero la importancia de la lengua escrita que defendieron en su época está adquiriendo nuevos defensores, en estos momentos. Es cierto también que se ha generalizado bastante la idea de que no debe hablarse de corrupción idiomática para describir el cambio lingüístico, pero no menos cierto es que no hemos llegado -ni llegaremos dentro de los parámetros expuestos- a constituir una lengua particular de cada uno de los países de Nuestra América. Pero, dentro de la situación de que habíamos aceptado la existencia de un español hispanoamericano, necesariamente tendremos que admitir la existencia de las diferentes realizaciones que se dan en los distintos países que conforman tal continente

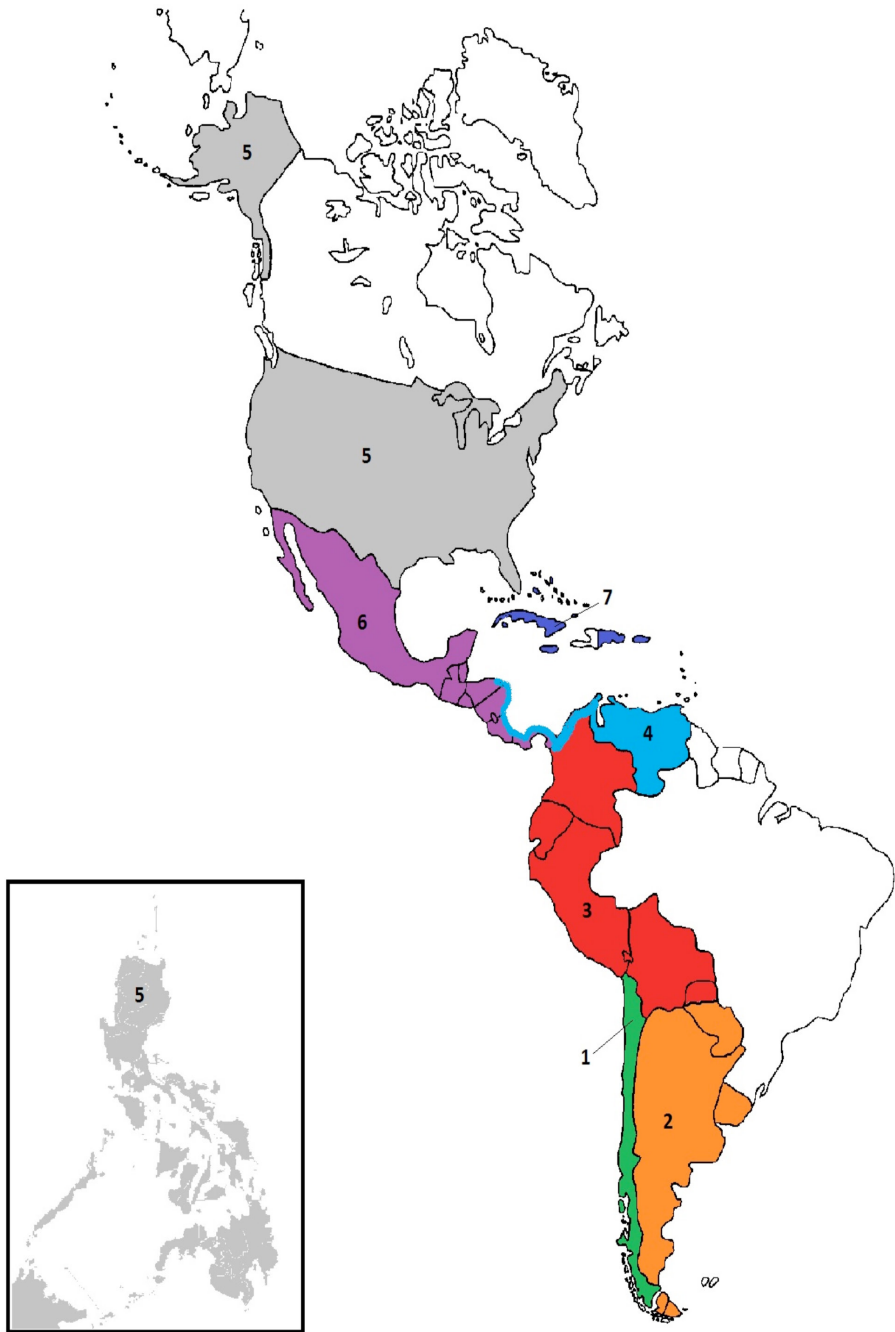
y que han venido siendo estudiadas particularmente por interesados en el tema.

Está, precisamente, dentro de estos parámetros el hecho de que la Real Academia de la Lengua Española haya dado, en el primer decenio del siglo, un gigantesco paso en la concepción de la descripción sincrónica de nuestro idioma. Ha concebido la *Nueva gramática de la lengua española* como la concomitancia entre la tradición y la novedad. De esta manera, llega a una conclusión esclarecedora (RAE-AALE, 2009: p. XLIII).

Las construcciones gramaticales poseen formas, sentido e historia; unas son comunes a todos los hispanohablantes y otras están restringidas a una comunidad o a una época. Pero, además, las construcciones gramaticales poseen prestigio o carecen de él; se asocian con los discursos formales o con el habla coloquial; corresponden a la lengua oral, a la escrita o son comunes a ambas; forman parte de la lengua estándar o están limitadas a cierto tipo de discursos, (...).

Todo el discurso sucesivo sobre la descripción, ya morfológica ya sintáctica, a través de sus cuatro mil y tantas páginas, está encuadrado en el respeto hacia todas esas formas de variación: diacrónicas, diatópicas, diastráticas, diafásicas. Todo ello ocasionado por el estudio de la inmensa bibliografía existente hasta ahora y por el trabajo mancomunado con las academias hermanas.

Subsiste aún la preocupación por aceptar las justificaciones ofrecidas para el establecimiento de la diatopía con la cual se habrán de estudiar las realizaciones *ad hoc*. Como ya sabemos, la RAE y la AALE, han establecido, para el estudio de tales realizaciones, siete zonas geográficas, además de España. Ellas son las siguientes: Chile (marcada con el número 1), Río de la Plata (con el número 2), los Andes (número 3), el Caribe continental (número 4), Estados Unidos y Filipinas, (5) México y Centroamérica (6), las Antillas (o Caribe antillano, marcada con el número 7). Esto lo podemos apreciar en la imagen que mostramos en el mapa siguiente.



Las mismas academias adelantan algunas dudas sobre el traslape de algunas formas que, con toda seguridad, se entrecruzarán. Un ejemplo podría ser el de aquellas realizaciones pertenecientes a la región México y Centroamérica, que también podrían participar en la del Caribe continental. Otro podría presentarse en el caso del área andina, con realizaciones de Venezuela o de Chile, países que aun teniendo territorios ubicados en la Cordillera de los Andes, han sido colocados en áreas distintas. No obstante estas pequeñas observaciones, nosotros saludamos la actual orientación de la *Nueva gramática...* porque con ella, la RAE ha pasado de ser la madre autoritaria a la condición de una hermana mayor que ofrece su experiencia, para el cultivo y para la discusión, a las otras academias de la lengua española diseminadas en el mundo. Y en el terreno personal, ha incluido -oficialmente- algunas consideraciones sobre las cuales nosotros habíamos hablado sucintamente en la presentación, que hicieramos en 1990, a la *Gramática del español de Venezuela*, de Ledezma y Obregón.

3. Pancronía

Tampoco queremos dejar de recordar que, como consecuencia de estas visiones diferentes, entre la diacronía y la sincronía o entre la normativa y la descriptiva, se introdujo toda una discusión con relación a las metodologías a emplear en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. Había un hecho cierto. Primero se había empleado una técnica tipo catecismo¹. Se repetían y se memorizaban los conceptos, sin razonarlos y, muchas veces, sin pensar siquiera en su aplicación. Sin pensar tampoco en que un niño o un joven que no razone jamás llegará a ser un individuo crítico; jamás podrá convertirse en factor de cambio, frente a acontecimientos y realidades que lo han alienado toda la vida. Frente a este tipo de actividad educativa, surgieron voces que abogaron por mandar al monte la enseñanza y el aprendizaje de la estructura de la lengua y crearon, así, un antigramaticalismo también exagerado. Se convencieron y convencieron, a su vez tanto a alumnos cuanto a profesores, de que la vía para alcanzar positivamente los procesos nombrados radicaba solamente en la comunicación. Lo peor del caso fue que no se precisaba un ‘*qué*’ ni se recomendaba un ‘*cómo*’. ¿Con qué grado de calidad podrían comunicarse? Esto siempre nos lo hemos preguntado nosotros. Han pasado

ya más de treinta años y las voces de muchos profesores y maestros han denunciado, y continúan denunciando, que ya se han debido re-examinar tales planteamientos.

Por nuestra parte, sostenemos que debería ponerse en ejecución un programa de planificación lingüística que enfrente la problemática de la construcción de un alumno crítico, armónico, autónomo. En cuanto a lo teórico ya mencionado, nosotros hemos sostenido, y seguimos sosteniendo, una tesis que se ha servido de ambas posiciones. Por una parte, no se pueden abandonar, en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua, las bases que conforman su estructura gramatical. Ese no abandono conlleva el ejercicio del razonamiento, ya que los hechos de lengua son también hechos de mente. Y nuestros alumnos deben ser razonadores, para poder alcanzar el grado de hablantes autónomos. Por otra, decimos que tal acercamiento teórico debe ser el colofón de una actividad anterior, para adquirir competencias comunicativas. Así, la ortografía podría ser asistemática. Solo habría que agregar algunas actividades que faciliten la incursión en las nuevas normas (RAE-AALE, 2010). O también, dicho en otras palabras, la inclusión de las nuevas normas en los planes y programas, siempre bajo actividades tendientes a la incorporación de tales normas en los idiolectos particulares de los participantes.

4. Sobre la ortografía

A pesar de la controversia que se produjo en el mundo hispánico, a decir verdad, las reformas no son demasiado numerosas. La gran mayoría ya estaban en la *Ortografía de la lengua española*, (RAE, 1999). Solo que, en esta obra, muchas fueron dejadas a la opcionalidad, según las realizaciones de las diferentes comunidades de hablantes, como los famosos casos de la acentuación gráfica de <guión>, de la no acentuación gráfica de los demostrativos. En el caso de <guión>, se restituye la acentuación prosódica. Ahora escribiremos: guion. En el caso de los demostrativos, se ratifica la eliminación del acento diacrítico. Estos ejemplos hoy han sido enriquecidos con la anulación del acento diacrítico en el adverbio <solo> y en la conjunción disyuntiva que separaba guarismos; es decir, ya no escribiremos 7 ó 18, sino: 7 o 18. De la misma manera, ha sido eliminado el acento que se mantenía en las formas verbales con variantes pronominales

enclíticas y que se alejaban de las normas generales. Así, ya no escribiremos <saludóme desde lo alto, sino saludome...>, <te saludó y estrechóte tu mano temblorosa, sino: te saludó y estrechote tu mano temblorosa> (en un supuesto caso de que alguien las use así). Tampoco, los ejemplos de voseo como: <pensálo, bebélo> y similares, que ahora escribiremos: <pensalo y bebelo> Se continuarán acentuando palabras del tipo de: saludándote, dáselo o cómaselo, debido a que los pronombres enclíticos las transforman en esdrújulas o sobresdrújulas. De igual modo, voces como *oído*, *oílo* (en voseo) o *arcoíris*, mantienen el acento ortográfico debido a que indican un hiato.

Otra cosa positiva incorporada ha sido el plural de los acrónimos. Ya no escribiremos ONGs sino: “una ONG, dos o más ONG”. Del resto, como hemos dicho antes, muchas cosas quedaron como en la *Ortografía de la lengua española*, de 1999. Sirvan como ejemplos, además de los mencionados, el acento de las palabras terminadas en *-mente* (mantienen el acento de la palabra base, como en *cortésmente*, de *cortés* + *mente* y *sana-mente*, de *sana* + *mente*) o el de palabras compuestas separadas por guion, en donde cada palabra conserva su tipo de acento, como en los casos de: *décimo-séptimo*, *Álvarez-Marcano*, *teórico-práctico*, *suizo-alemán*, *físico-químico*, *italo-venezolano*. O también el caso de las palabras compuestas pero sin estar separadas por guion, que pierden el (los) acento (s) de la (s) palabra (s) que funcionan como base, para adquirir el que imponen las normas generales de la ortografía española, como son los casos de: *corre-veidile*, *hincapié*, *veintidós*, *tiovivo*, *baloncesto*. (RAE-AALE, 2010:273-275). Igualmente tratado está el hecho de la simplificación de los grupos consonánticos como: *gn* (*gnomo* = *nomo*), *pn* (*pneumático* = *neumático*) y los ya conocidos desde 1959.

A nuestro modo de ver las cosas, las metas fundamentales que se persiguen con la nueva Ortografía de la lengua española (RAE-AALE, 2010) son:

- a) **En lo teórico.** La defensa de la unidad del idioma.
- b) **En lo descriptivo.** El abandono de la visión que se centraba en la preeminencia del español de España. Vale decir: se hace panhispánica o, según otros, pretende ser panhispánica.

- c) **En lo metodológico.** El deslinde entre el sistema grafemático de la lengua y el sistema fonético-fonológico de la misma.

Ahora bien, a confesión de partes, la nueva *Ortografía* se define como una obra coherente, porque ha seguido el principio empírico que rige las disciplinas científicas. Una obra exhaustiva, porque recoge problemas concretos de toda una diatopía zonificada. Una obra simple, porque evita, en lo posible, el uso de tecnicismos y expresiones de difícil comprensión. No obstante esto último, sin abandonar el carácter normativo, ofrece una amplia información histórica y teórica.

El objetivo teórico no amerita ser re-examinado. La defensa de la unidad del idioma ha sido una constante desde la *Gramática de la lengua castellana* (1492), de Antonio de Nebrija. Recordemos que esta obra, dedicada a la reina Isabel “La Católica”, estuvo concebida como un instrumento de dominación, que aspiraba una unidad entre la lengua de Castilla y la que se implantaría en los futuros pueblos conquistados, con su carga de influencia del substrato, que al principio fue nulo pero que, poco a poco, fue, y ha ido, ampliándose. Recordemos también su famoso principio: “... que siempre la lengua fue compañera del imperio...” (Nebrija, 1980:97). Y hasta el sol de hoy ha sido así.

En lo que toca al objetivo metodológico, la claridad es sincrónica. Por una parte, establece un nuevo alfabeto que consta de cinco grafemas vocálicos (*a, e, i, o, u*), cinco dígrafos (*ch, ll, rr, qu* [como en *queso, quiso* y similares], *gu*[como en *guerra, guitarra* y similares) y veintisiete grafemas consonánticos. Pensamos que esta consideración de introducir los dígrafos es una conducta de las lenguas romances o neolatinas. Recordemos que la <ñ> española, en sus inicios fue unas veces <gn>, otras <nn>, por ejemplo. Y hoy día, en el italiano y en el francés es <gn>, en el catalán es <ny>, en portugués y en occitano es <nb> y no recordamos (o mejor, no conocemos) otro ejemplo.

Ahora, resumamos diciendo que los grafemas del español, en general, son los siguientes:

A a	B b	C c	D d	E e	F f	G g	H h	I i
J j	K k	L l	M m	N n	Ñ ñ	O o	P p	Q q
R r	S s	T t	U u	V v	W w	X x	Y y	Z z

Específicamente, y textualmente (Párrafo 5.4.1.1), las academias (RAE y AALE), al explicar el estatus de la <ch> y de la <ll>, sostienen que:

Como ya se ha explicado (v. § 5.2.) solo son propiamente letras los grafemas, esto es, los signos gráficos simples. Por esta razón, no deben formar parte del abecedario las secuencias de grafemas que se emplean para representar ciertos fonemas.

En español, además de las veintisiete letras arriba indicadas, existen cinco dígrafos o combinaciones de dos letras, que se emplean para representar gráficamente los siguientes fonemas:

- a) El dígrafo ch representa el fonema /ch/: como en: <chapa>, <abochornarse>.
- b) El dígrafo ll representa el fonema /ll/ (o el fonema /y/ en hablantes yeístas): como en: <lluvia>, <rollo>. [yo, yerba. Yeso. Agregamos nosotros].
- c) El dígrafo gu representa el fonema /g/, en los contextos # (X) __ e (X) # y # (X) __ i (X) #. Ejemplos: <pliegue>, <guiño>. Agregamos nosotros).
- d) El dígrafo qu refiere el fonema /k/, en los contextos # (X) __ e (X) # y # (X) __ i (X) #² Ejemplos: <queso>, <esquina>. (Agregamos nosotros)
- e) El dígrafo <rr> representa el fonema /rr/ (vibrante múltiple) en posición intervocálica: arroz, tierra.

Después de estas interpolaciones nuestras, continúa la cita:

Desde la segunda edición de la ortografía académica (...) venían considerándose letras del abecedario español los dígrafos <ch> y <ll> (...) porque cada uno de ellos se usaba para representar de forma exclusiva y unívoca un fonema del español (antes de que la extensión del yeísmo alcanzara los niveles actuales y diera lugar a que hoy el dígrafo <ll> represente dos fonemas distintos, según que el hablante sea o no yeísta). (p.64)

En el mismo orden de ideas, podríamos citar un ejemplo de la simplicidad aspirada, sin sacrificar la expresión del metalenguaje lingüístico, con la clasificación de las vocales. En el nivel teórico, tomando como base tanto la posición de la lengua en el momento de la realización como apertura de la boca, tal clasificación se expresa así:³

Según la apertura	Según la posición de la lengua	Vocal realizada	Vocal realizada
Cerrada o alta	Anterior o palatal	→ --i--	--u--
Media	Anterior o palatal	→ --e--	--o--
Abierta o baja	Anteroposterior o palatoalveolar	→ --a--	

Sin embargo, a pesar de que esta sea la clasificación científicamente lingüística, las Academias aceptan que, en la descripción de los tipos de las secuencias que se presentan en los hechos de concurrencias de vocales (diptongos, hiatos y triptongos), se puede mantener la clasificación de abiertas (a, e, o) y cerradas (i,u). Esto es un buen indicio.

Para nosotros, una cosa ha quedado clara. Ella consiste en que la correspondencia entre el sistema grafemático y el sistema fonético que habíamos defendido, en la honrosa compañía de autoridades como Antonio de Nebrija y Andrés Bello, ha quedado casi disuelta. De ahora en adelante debemos explicar que la lengua española posee un sistema fonético y un sistema grafemático. Igualmente, que ellos -aunque pueden hacerlo- no necesariamente siempre coinciden.

Acercándonos a una conclusión, queremos señalar que nociones como las precedentes deben servirnos para reprogramar nuestras metas

educativas hacia el logro de una correcta escritura, un dominio de la estructura de nuestra lengua y un enriquecimiento lexical progresivo.

En cuanto a la generación de este último proceso, se emplearía la ejercitación textual, tanto con *genotextos* cuanto con *fenotextos*. A través de tales actividades, *cotexto* y *contexto*, *coherencia* y *cohesión*, se constituirían en conceptos determinantes de un acto creador. Indudablemente, debemos aprovechar los hechos sincrónicos, como es la postura de la *Nueva gramática de la lengua española*. Hoy día, la Real Academia Española ya no establece posiciones canónicas; ya no ordena; ahora recomienda; ha pasado a la fase de hacer recomendaciones suficientemente razonadas. Tales planteamientos han validado el hispanismo concebido no como la preponderancia de una nación sobre otras, sino como un diálogo creador entre los elementos que conforman el hermoso conjunto de la hispanofilia lingüística. Asimismo, ha validado la reflexión sobre el lenguaje, como un sujeto que forma parte de un patrimonio tanto individual como colectivo. Y mucho más importante, para nosotros, es el hecho de que sea patrimonio colectivo, para la generación de *sociolectos*, por encima del patrimonio individual, en donde solo atendería a la formación de *idiolectos*.

Faltaría, a nuestra manera de ver las cosas, un diálogo creador sobre la importancia de los nuevos hechos. Igualmente, una enseñanza y un aprendizaje pancrónicos que reflejen, en niños, adolescentes y jóvenes, la contribución con los grandes cambios de su coetaneidad y que conlleven la actualización, la comunicación y la estructura. Solo en esa medida, desde el ángulo del lenguaje, empezaríamos a construir un hablante nuevo.

Referencias

- Álvarez, Luis (2011). *Sincronía, diacronía y pancronía en el Español de América*. Ponencia presentada ante el XXIX Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Universidad de Oriente (Núcleo de Nueva Esparta). Venezuela.
- Álvarez, Luis (2010). *Español de España y español de Hispanoamérica. De la diacronía a la sincronía*. Ponencia presentada ante el XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Università degli Studi di Roma, La Sapienza. Italia.

- Álvarez, Luis (1990). “Recensión a la *Gramática del español de Venezuela*”, de Minelia de Ledezma y Hugo Obregón. Caracas, Revista Letras, 47. 117-120.
- Bello, Andrés (1973). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires, Editorial Sopena.
- Bello, Andrés (1981). *Obras completas, tomo IV*. Caracas, Ediciones de la Casa de Bello.
- de Nebrija, Antonio (1980). *Gramática de la lengua castellana*. Edición preparada por Antonio Quilis. Madrid, Editora Nacional (Col. Clásicos para una Biblioteca Contemporánea, 3).
- García de Diego, Vicente (1970). *Gramática histórica española*. Madrid, Gredos.
- Kany, Charles E. (1969) *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid, Gredos (Col. Estudios y ensayos, 136).
- Real Academia Española (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2011a). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2011b). *Las voces del español. Tiempo y espacio*. Madrid, Espasa.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2009a). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid, Espasa.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2009b). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Madrid, Espasa.
- Rosenblat, Ángel (1965). *La primera visión de América y otros estudios*. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación de Venezuela, (Col. Vigilia, 8).

AMERINDIOS VENEZOLANOS Y TEXTOS ESCOLARES: LAS EXPRESIONES DE LA DISCRIMINACIÓN ANTES DEL CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO

Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla
Instituto de Filología “Andrés Bello”-UCV
luisanalbisbeb@gmail.com

Resumen

El objetivo esta investigación es mostrar la manifestación de los patrones discursivos del trato discriminatorio hacia la población indígena en los textos escolares publicados antes e inmediatamente después del año 1999. La muestra consta de veinte (20) lecciones de textos publicados antes del año 1999 y veinte (20) lecciones de textos publicados posteriormente. Estas lecciones se analizaron según las categorías participantes, procesos y circunstancias de la Gramática Sistémica Funcional de Halliday (1985, 1994), y estos resultados se contrastaron con las categorías del discurso racista en los textos escolares de van Dijk (2004). Se concluye que entre ambos grupos de textos se mantienen casi sin variación los esquemas discriminatorios contra la población indígena por el carácter estático que se les atribuye mediante la poca tendencia al cambio y a la acción física, mental y verbal de este grupo social en marcado contraste frente a los valores de la sociedad criolla venezolana.

Palabras clave: población indígena, textos escolares, Gramática Sistémica Funcional, racismo.

VENEZUELAN AMERINDIANS AND SCHOOL TEXTS: EXPRESSIONS OF DISCRIMINATION BEFORE BOLIVARIAN NATIONAL CURRICULUM

Abstract

This paper aims at revealing the presence of discursive patterns of discriminatory treatment towards indigenous population in school textbooks published before and immediately after 1999. The sample consists of twenty (20) lessons in books published before 1999 and twenty (20) lessons in textbooks published after that year. These lessons were analyzed on the basis of the categories of participants, processes and circumstances, from Halliday's (1985, 1994) Systemic Functional Grammar. These results were then contrasted with van Dijk's (2004) categories for racist discourse in school textbooks. It can be concluded that both groups of texts, almost with no variation, keep discriminatory practice against indigenous population as evidenced in their static character, shown by means of little tendency to change and to physical, mental and verbal activity of this social group, which strongly contrasts with the values of the criollo Venezuelan society.

Key words: indigenous population, school textbooks, Systemic Functional Grammar, racism.

AMÉRIENDIENS VÉNÉZUÉLIENS ET TEXTES SCOLAIRES: LES EXPRESSIONS DE LA DISCRIMINATION AVANT LE CURRICULUM NATIONAL BOLIVARIEN

Résumé

L'objectif de cette recherche est de montrer la manifestation des schémas discursifs du traitement discriminatoire vers la population indigène dans les textes scolaires publiés avant et immédiatement après l'année 1999. L'échantillon comprend vingt (20) leçons de textes publiés avant l'année 1999 et vingt (20) leçons de textes publiés postérieurement. Ces leçons ont été analysées d'après les catégories participants, processus et circons-

tance de la Grammaire Systémique Fonctionnelle de Halliday (1985, 1994). Ces résultats ont été analysés à la lumière des catégories du discours raciste dans des textes scolaires de van Dijk (2004). On conclut que dans les deux groupes de textes, on continue d'employer presque sans variations les schémas discursifs discriminatoires contre la population indigène pour le caractère statique et la faible tendance au changement et à l'action physique et mental qu'on leur accorde. Ceci par opposition aux valeurs de la société créole du Venezuela.

Mots clés: population indigène, textes scolaires, Grammaire Systémique Fonctionnelle, racisme.

ABORIGENI VENEZUELANI E LIBRI DI TESTO: LE ESPRESSIONI DELLA DISCRIMINAZIONE PRIMA DEL CURRICOLO NAZIONALE DELLA REPUBBLICA BOLIVARIANA DEL VENEZUELA

Riassunto

Lo scopo di questa ricerca è quello di mostrare la manifestazione di modelli discorsivi del trattamento discriminatorio delle popolazioni indigene nei libri di testo pubblicati prima e subito dopo l'anno 1999. La mostra è composta da venti (20) capitoli di testi pubblicate prima del 1999 e venti (20) capitoli di testi pubblicate successivamente. Questi sono stati analizzati secondo alcuni criteri quali i partecipanti, i processi e le circostanze della grammatica sistemica funzionale, di Halliday (1985 e 1994) e i risultati sono stati confrontati con le categorie del discorso razzista proposte da van Dijk (2004). Si conclude che in entrambi gruppi di testi si mantengono, quasi invariati, gli schemi discriminatori della popolazione indigena per la loro natura statica attribuitagli a causa della reticenza al cambiamento fisico, mentale e verbale di questo gruppo sociale in marcato contrasto con i valori del resto della società venezuelana.

Parole chiavi: popolazione indigena, libri di testo, Grammatica Sistemica Funzionale, razzismo.

AMERÍNDIOS VENEZUELANOS E TEXTOS ESCOLARES: AS EXPRESSÕES DA DISCRIMINAÇÃO ANTES DO CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO

Resumo

O objetivo da seguinte pesquisa é mostrar a manifestação dos padrões discursivos do tratamento discriminatório existente nos textos escolares publicados antes e imediatamente depois de 1999 a respeito da população indígena. O corpus de análise está constituído por vinte (20) unidades de textos publicados antes de 1999 e vinte (20) unidades de textos publicados posteriormente. Estas unidades foram analisadas segundo as categorias participantes, processos e circunstâncias da Gramática Sistêmica Funcional de Halliday (1985, 1994), e os resultados obtidos a partir daí foram comparados com as categorias do discurso racista nos textos escolares de van Dijk (2004). A conclusão foi que, em ambos os grupos de textos analisados, os esquemas discriminatórios contra a população indígena são praticamente os mesmos, devido ao caráter estático que lhes é atribuído pela pouca tendência à mudança e à ação física, mental e verbal deste grupo social, contrastando claramente com os valores da sociedade venezuelana.

Palavras chave: população indígena, textos escolares, Gramática Sistêmica Funcional, racismo.

Introducción

En Venezuela, de modo similar a lo que ocurre en otros países que pasaron por regímenes históricos de ocupación colonial en América, África, Oceanía y parte de Asia, existen visiones contrastantes acerca de la población indígena. Parece que la percepción general apunta a que se trata de una minoría en estado de inferioridad racial, cultural e intelectual¹. Montero (1984) testifica que a las poblaciones indígenas se les asignaron un conjunto de características negativas para justificar la imposición del régimen colonial. Por su parte, autores como Carmona (1981), Calzadilla y Salazar (2000) y Briceño-León (2005), coinciden en que la sociedad venezolana actual se autodefine como no racista y opuesta a la discriminación sobre la base del mandato constitucional vigente y la presencia de la “ideología del mestizaje”; no obstante, Carmona (1981) nota la posibilidad de identificar expresiones más o menos veladas de la puesta en práctica del racismo y la discriminación mediante acciones, prejuicios y actitudes negativas. Además, está implícita la idea de que tanto el negro como el indio son elementos del pasado que colaboraron en su momento con la conformación del venezolano contemporáneo (cf. Calzadilla y Salazar, 2000; Briceño-León, 2005).

Sin embargo, también existe un discurso comprometido con el reconocimiento de las naciones indígenas y el respeto de la diversidad cultural en nuestro país y que está representado por las mismas organizaciones indígenas, los investigadores especializados en el área (Mosonyi, 1975, 1982, 2004; Velásquez, 1989, 2003; González Nández, 1990, 1996, 2005; Morales, 1992, 1996, 2000) y, con una visibilidad cada vez mayor, la posición institucional del Estado venezolano.

En vista de este marco antecedente, nos ha parecido que analizar discursivamente los textos escolares venezolanos posee una enorme pertinencia tanto para la investigación social como para el Análisis del Discurso.

1. Como evidencia de la codificación de esta percepción cotidiana en el lenguaje, Núñez y Pérez (1994) recogen en el Diccionario del habla actual de Venezuela las expresiones: estar indio: “Encontrarse, un estudiante, sin conocimiento o comprensión de los temas tratados” (p. 278); hacerse el indio: “Mantenerse indiferente ante hechos que merecen atención”; ser indio: “ser poco ingenioso” (p. 278).

so, puesto que no se ha hecho esto bajo la perspectiva del modelo de la Gramática Sistémica Funcional (GSF) ni desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (de acuerdo con los rasgos identificados por van Dijk (2004) para el discurso racista en los textos escolares). El objetivo de la presente investigación es mostrar algunos de los patrones discursivos que prueban la existencia de un trato discriminatorio hacia la población indígena en los textos escolares publicados antes e inmediatamente después del año 1999. Un estudio de este tipo pretende ser un aporte a favor del conocimiento sobre cómo se manifestaban (antes de la implementación del currículo bolivariano), en el plano del lenguaje, los patrones de discriminación hacia los diferentes colectivos tratados como minorías en la sociedad venezolana y si los propósitos del ordenamiento legal reciente en contra de tales esquemas han logrado modificar esta realidad.

1. El racismo y la discriminación en el discurso

El racismo es un fenómeno complejo. Wieviorka (2003) lo define como la naturalización de la diferencia cultural en forma perversa propia de las sociedades modernas post-industriales que se cierran sobre sí mismas ante la variedad cultural (cf. 2003: 23-24). Van Dijk (2004), por su parte, se enfoca en la expresión discursiva de la discriminación:

El racismo es un sistema de dominación y desigualdad social que es reproducido de muchas maneras, como es el caso de las prácticas discriminatorias. Una de esas prácticas es el discurso. El discurso es relevante específicamente en la reproducción del racismo porque también es el medio principal de reproducción de los prejuicios y las ideologías racistas (p. 1).

A través de esta definición, el autor reconoce la importancia de la manifestación discursiva en la reproducción del racismo como práctica e ideología social.

En Venezuela, Mosonyi (1982), un investigador experimentado en el área de las conflictivas relaciones interétnicas, identifica rasgos característicos de lo que han sido prácticas racistas en el ámbito nacional relacionadas a la concepción de los procesos históricos de conformación de nuestra sociedad. Habla de la existencia de europocentrismo en la historia de Venezuela puesto de manifiesto en la mención exclusiva de las clases

dominantes y su descripción detallada frente a la invisibilización del oprimido/colonizado porque no se le nombra o se le menciona como parte de un colectivo indefinido con escaso o ningún detalle (“masas amorfas”).

González (1997) prueba que este trato forma parte de un continuum sobre la imagen del indígena que el discurso histórico ha favorecido mediante evidentes rasgos de europocentrismo como la justificación de la ocupación europea de América por el atraso moral y tecnológico de los indígenas. Así que no es de extrañar que Inojosa y Sánchez (1994) identificaran como una de las características del sistema educativo venezolano, la internalización del principio colonialista de la inferioridad del indígena frente a la superioridad del europeo y el euroamericano que en parte se ve sustentada en la actualidad por el desarrollismo y la tecnocracia.

Van Dijk (1999) coincide con estas apreciaciones al plantear abiertamente que la educación, junto a los partidos políticos y los medios de comunicación, son ámbitos sociales en los que reproduce el racismo. En un trabajo posterior (van Dijk, 2004) el mismo autor profundiza en la identificación de una serie de rasgos comunes presentes en los libros de texto al momento de representar a las minorías y los inmigrantes frente a la sociedad dominante. Entre tales rasgos se enumeran la *exclusión* de las minorías y los grupos dominados (raras veces aparecen nombrados en los textos), el énfasis en la *diferencia* entre el grupo de pertenencia (el *nosotros* de la sociedad dominante) y los Otros, el exotismo como la contraparte positiva de esta diferenciación, la *estereotipación* que consiste en asignar las mismas características generales, fijas e inherentes a los mismos grupos (pobreza, exclusión, atraso), *autorrepresentación positiva de nosotros* (los rasgos que están bien valorados se asocian al grupo de pertenencia: desarrollo tecnológico, democracia, conocimiento y negación de que se practique el racismo), *representación negativa de ellos* (los rasgos indeseables se asocian a los Otros: pobreza, criminalidad), *ausencia de voz* de los excluidos en los textos y uso de las imágenes para reforzar estos estereotipos (van Dijk, 2004: 5-6).

Existen diversos trabajos que testifican la existencia de patrones de discriminación en los manuales educativos. Al abordar el tema de la construcción del indígena en el currículum escolar de primaria en Guatemala, Wilhelm (1990) observó que los españoles eran representados negativa-

mente en los textos que enfatizaban su ambición y la conducta de maltrato hacia el indígena. Curiosamente, cuando se representaban de manera positiva (casi siempre misioneros religiosos), eran los indígenas los que salían sutilmente sometidos siendo tildados de infantiles y supersticiosos. Los criollos en cambio, eran vistos positivamente por representar la gesta independentista. Alvarado-Migeot (1990) revisó los manuales de primaria publicados en Venezuela entre 1945 y 1972, encontrando que se proyecta una visión racista de la sociedad que valora positivamente la tendencia al blanqueamiento y la relación de este grupo con el “valor, la abnegación, el honor y el sacrificio” durante la guerra de independencia, mientras que se habla de los otros grupos como “clases inferiores” (cf. Alvarado-Migeot, 1990). Nota la autora que se habla poco de los indios y menos de los negros.

Jiménez (1992, 1994) en su análisis de los manuales escolares colombianos sostiene que estos textos contienen una representación estereotipada negativa de aquellos grupos que no coinciden con el modelo de sociedad que impone el grupo dominante (ya sea blanca de ascendencia europea o mestiza, pero nunca indígena o negra). Sin embargo, la imagen de este grupo dominante siempre aparece favorecida como la más conveniente para el desarrollo y progreso social, histórico, moral, cultural y económico. Este autor identifica una tendencia casi generalizada a ubicar al indígena como parte del pasado histórico y vinculado al atraso tecnológico. Los dibujos como imágenes tienden a ser grotescos o a repetir patrones de que los indígenas usan plumas en la cabeza y visten guayuco todo el tiempo.

Calzadilla y Salazar (2000) investigaron cómo el discurso icónico de los textos escolares primero presenta a la sociedad venezolana como igualitaria, carente de discriminación y prejuicios raciales en virtud del mestizaje y perfectamente integrada; en segundo lugar, la esclavitud por una parte se atenúa y por otra se condena moralmente como experiencia histórica; luego, con Simón Bolívar, aparece la distinción negro-bueno-patriota y negro-malo-realista, que finalmente se resuelve con la visión de Bolívar como el liberador de los negros sin analizar causas como estrategias políticas y militares que estuvieron vinculadas a estos procedimientos.

Ramírez (2004) estudió las ilustraciones en los manuales escolares de la Primera Etapa de Educación Básica en Venezuela esperando encon-

trar, dada la diversidad étnica en nuestro país, que se representara por igual a todos los grupos. Sin embargo, encontró que más del setenta por ciento (70%) de las imágenes estudiadas presentan a individuos de tez blanca, repartiendo el restante entre mestizos, negros e indígenas. De igual manera, halló evidencia de discriminación por sexo, ya que el porcentaje de imágenes masculinas supera en más del doble a las femeninas (cf. Ramírez, 2004).

En otro estudio, Ramírez *et al.* (2005), vuelven a retomar el análisis de las imágenes y en esta ocasión encuentra que en los manuales venezolanos los indígenas son todos iguales en apariencia física y en vestimenta (siempre usan guayuco y deben tener algún tocado de plumas en la cabeza; nunca visten con la ropa de los criollos caraqueños, por ejemplo, o rara vez con manta goajira o sombrero); comen las mismas cosas ya que todos viven de la caza, la pesca, la recolección y si acaso siembran maíz (no se indica que algunos puedan ser obreros en la ciudad o comerciantes con cierto poder económico); su entorno casi siempre es selvático, no pueden vivir en casas o apartamentos o disfrutar de ciertas comodidades materiales como un televisor o una nevera entre otros tantos ejemplos. Los rituales y la vida cotidiana son los mismos para todos, transmitiéndose información inexacta, confusa o errada sobre cuáles comunidades o naciones indígenas practican qué costumbre.

2. El análisis crítico del discurso

Van Dijk lleva casi dos décadas desarrollando un enfoque del Análisis Crítico del Discurso (ACD) basado en el análisis sociocognitivo, el cual ha aplicado en sus investigaciones acerca de la presencia del racismo en la prensa escrita (1985, 1987, 1989, 1991, 1993, 1997, 1999, 2004, 2007). El concepto de ideología que desarrolla sostiene que ésta constituye para cada grupo social específico su definición dentro de la sociedad: ¿Quiénes son?, ¿qué hacen?, ¿qué valores y características comparten?, etc., simultáneamente a su posicionamiento con respecto al poder ¿cuánto tienen? (cf. van Dijk 1996a, 1996b, 1999).

Aunque el autor no habla explícitamente de que estos planteamientos supongan de forma directa una competencia o rivalidad de intereses

entre los diferentes grupos humanos que comparten el espacio social, sí creemos que está implícito en la polarización entre el “nosotros” y el “ellos”, a la que constantemente se refiere en sus trabajos, en donde la identidad del grupo de pertenencia se construye positivamente y, en contraparte, la identidad de los grupos de “no pertenencia” no se construye “tan positivamente” en el discurso. Van Dijk (1999) sintetizó este planteamiento en su “*cuadrado ideológico*”, según el cual, el discurso identitario adquiere ciertas características particulares:

1. Expresar/ enfatizar información positiva sobre Nosotros.
2. Expresar/ enfatizar información negativa sobre Ellos.
3. Suprimir/ des-enfatizar información positiva sobre Ellos.
4. Suprimir/ des-enfatizar información negativa sobre Nosotros” (p. 333).

Como corolario de este proceso social que tiene una realización fundamental en el discurso, las manifestaciones del racismo en los textos orales o escritos forman parte de una construcción de la identidad de los grupos sociales dominantes. Van Dijk (1999) define al racismo como una ideología, cuya función social es: mantener a los Otros abajo y, especialmente, afuera [...] Si se acepta alguna forma limitada de admisión, será entonces tan sólo en una posición inferior [...] Se puede negar que la superioridad sea el valor dominante involucrado, por ejemplo, debido a los valores democráticos e igualitarios oficiales. Pero la consecuencia es siempre que Nosotros, Nuestro Grupo, tenemos autoasignada una posición mejor o más alta, y que esa posición es merecida y puede, por lo tanto, ser justificada [...] Estos principios ideológicos de superioridad e inferioridad [...] pueden combinarse con otros, tales como aquellos que regulan la competencias por recursos escasos, de tal manera, que el racismo característicamente empeora en épocas de recesión económica u otras presiones sociales y económicas sobre el propio grupo (pp. 202-203).

Esta mención sirve también de ilustración, mediante un caso concreto, de cómo funcionan realmente las ideologías como mecanismos para salvaguardar los intereses de grupo en casos de polarización extrema entre “Nosotros” y “Ellos”.

3. La Gramática Funcional Sistémica

Halliday (1985, 1994) propuso un modelo de gramática funcional en el que una lengua es interpretada como un sistema de significados antes que de formas (en contraste con otras teorías gramaticales). Según este esquema, el lenguaje se estructura para expresar tres tipos de significados simultáneos: el ideacional, el interpersonal y el textual. Esta estructuración del lenguaje se denomina metafunción, de modo que existe una metafunción textual que se realiza mediante el sistema del Tema y engloba la organización de los elementos lingüísticos dentro de la cláusula (tema y rema); la metafunción interpersonal se manifiesta en el sistema de modo y gira en torno a la interacción de los participantes según su rol comunicativo y lo que intercambian (bienes y servicios o información); la metafunción ideacional es cumplida a través del sistema de la transitividad, que ordena el conocimiento que tiene el individuo del mundo externo o interno.

El sistema de la transitividad convierte el mundo de la experiencia en tipos de procesos, que no son otra cosa que las acciones que ejecutan, los acontecimientos que le ocurren o las características de los participantes o entes que aparecen nombrados en la cláusula (se distinguen varios tipos: material, mental, relacional, conductual, verbal y existencial) (cf. Halliday, 1985, 1994). Adicional a los procesos y a las entidades que se les asocian en las cláusulas (denominadas *participantes*), las *circunstancias* constituyen otro componente de la transitividad y se refieren a las condiciones de lugar, tiempo, espacio, manera, causa, etc. en las que ocurren los procesos, aunque Halliday amplía el concepto tradicional hasta incluirlas como una forma de participantes indirectos – asegura incluso que en algunas lenguas y casos particulares se hace difícil la distinción entre ambos y, es por ello, que habla de un continuum participantes-circunstancias (Halliday, 1994).

Los procesos *materiales* se refieren a los hechos y acontecimientos tangibles en términos de cambios observables en el mundo externo. El participante obligatorio es el actor o entidad que efectúa la acción, y pueden aparecer adicionalmente otras entidades afectadas directa o indirectamente (*la meta, el alcance y el beneficiario/afectado*)²:

2. Con la finalidad de ajustar lo mejor posible el formato del artículo a las convenciones tipográficas de la revista Letras, se utiliza esta separación en casillas para indicar el código de identificación y las categorías de la transitividad en las cláusulas. En la versión original del estudio esta indicación se resaltó en colores.

CB4(5.2) C 8.1	El español	somete	al indio	a la fuerza,	utilizando las armas y su preparación militar,
Código cláusula	Actor	Proceso material	Meta	Circunstancia de cualidad	Circunstancia de medio

Los procesos *mentales* se refieren al procesamiento consciente (pensar o sentir) que incluye aspectos de percepción, cognición y afecto. Los participantes obligatorios son el *sensor* (entidad que procesa de manera consciente, así que debe ser humano o humanizado) y el *fenómeno* (lo captado, el contenido de la sensación), como en el ejemplo:

YE3(2) C 21.1	Cuando los españoles	ven	adornos de oro en las orejas, cuello y brazos de los indígenas
Código cláusula	Sensor	Proceso mental	Fenómeno

Los procesos *relacionales* son la equivalencia, en términos de la GSF, de lo que se conoce como construcciones copulativas (originalmente cláusulas con los verbos ser, estar o parecer), sólo que en este modelo se amplía a todas las formas verbales que establezcan nexo o conexión entre dos elementos. Se establecen dos tipos de relación: atribución e identificación. En los procesos de atribución se describe una entidad según sus características:

YE3(2) C 46	El encomendero	tenía	la obligación de proteger, educar y enseñar la religión católica a los indígenas.
Código cláusula	Portador	Proceso relacional	Atributo

y los participantes relacionados son el *portador* (entidad que posee la cualidad) y el *atributo* (o la cualidad). En los procesos de identificación:

CB4(2.2) C 14	La producción artesanal indígena, además de cubrir las necesidades del grupo,	constituye	un medio de intercambio cultural y a la vez una fuente de ingresos.
Código cláusula	Clave o signo	Proceso relacional	Valor

se establece una equivalencia simbólica entre ambas entidades y los participantes involucrados son la *clave o signo* (lo que está siendo definido) y el valor (lo que define).

Los procesos *verbales* incluyen aquellos verbos (o sus formas equivalentes) que representan la acción de decir (*preguntar, ordenar, ofrecer, afirmar...*), además de los procesos semióticos que no son esencialmente verbales (*mostrar, indicar...*). El participante obligatorio es el *hablante* (quien ejecuta la acción verbal y puede ser un ente humano, humanizado o simbólico). Opcionalmente pueden aparecer, entre otros, el *receptor* (hacia quien se dirige la interacción verbal) y la *verbalización* (la construcción de lo dicho como participante y que puede aparecer como una cláusula completa subordinada la proceso), como en el ejemplo:

E4(8) C 58,1	Documento	que explicaba,	de acuerdo con la cultura española,	la creación del mundo por Dios y la autoridad celestial del Papa.
Código cláusula	Hablante	Proceso verbal	Circunstancia de ángulo	Verbalización

Existe un tipo intermedio entre los procesos materiales y los mentales. Son los llamados procesos *conductuales* que expresan acciones referidas a la conducta fisiológica y psicológica que son experimentadas por un ente consciente. El *comportante* es el único participante obligatorio y es similar al sensor de los procesos mentales. Los otros participantes son opcionales: el *comportamiento* y el *fenómeno* (2)³:

3. Se le denomina así en el artículo para distinguirlo de la categoría “fenómeno” de los procesos mentales.

E4(8) C 54	Esta nueva situación para los indígenas les	era leída	por los españoles	en una ordenanza denominada requerimiento;
Código cláusula	Beneficiario	Proceso conductual	Comportante	Circunstancia de loc. espacial

Hay finalmente, un tipo de procesos parecido a los relacionales y que indica una condición de ser, sólo que hay un único participante: el *existente*:

YE3(1.1) C56.12	No existía	entre ellos	la moneda
Código cláusula	Proceso existencial	Circunstancia de ángulo	Existente

El esquema propuesto por la GSF para la circunstancias es muy semejante a los que se conoce como complemento circunstancial en otros modelos. Se mencionan así circunstancias de *extensión*, que indica tamaño o medida de algo (subdividida en *espacial* y *temporal*); la localización señala el punto exacto en el tiempo (loc. Temporal) o en el espacio (loc. Espacial). Luego existen más tipos de circunstancias que también se subdividen: *modo* (medio, cualidad y comparación), *causa* (razón, propósito y beneficio), *contingencia* (condición, concesión y omisión), *acompañamiento* (de cometido, aditiva), *rol* (apariencia, producto), *asunto* y *ángulo*.

4. Procedimientos metodológicos

El corpus está compuesto por 18 textos escolares que contienen 70 lecciones del área de ciencias sociales las cuales tratan acerca del tema del indígena (en las asignaturas de Historia y Folklore) y están dirigidas a estudiantes de la primera y segunda etapa de educación básica (1° a 6° grado).

Cuadro 1. Datos del corpus de textos escolares.

Título del libro	Autor	Lugar, editorial	Nivel	Año
Conocimientos Básicos 1	W. Hinds y B. Breijo	Caracas: Triángulo	1°	s/f ⁴
Conocimientos Básicos 4	B. Breijo y W. Hinds	Caracas: Triángulo	4°	f/f ⁵
Horizontes 2° Grado	L.E. Rincón y D. Gómez	Caracas: Eneva	2°	1987
Enciclopedia Teduca. Tercer Grado	Editor	Caracas: Técnicas Educativas C.A. (TEDUCA)	3°	1987
Mi Libro Integral. 2° Grado. Educación Básica	M.J. Bravo Díaz	Caracas: Colegial Bolivariana	2°	1988
Enciclopedia Teduca. Quinto Grado. Educación Básica	Editor	Caracas: : Técnicas Educativas C.A. (TEDUCA)	5°	1988
Nuevas Nociones 5°	Editor	Caracas: S.A. de Educación y Cultura Religiosa	5°	1988
Redondel 1. Enciclopedia Básica. Primer Grado	VVAA	Caracas:	1°	1990
Enciclopedia Girasol 1	J.J. Gutiérrez	Caracas: Básica	1°	1993
Yo Estudio	s/a	Caracas: S.A Educación y Cultura Religiosa	3°	1993
Enciclopedia Popular. Educación Básica. 6° Grado	R. Rodríguez (coord.)	Caracas: Publicaciones Populares DEIBA	6°	1993
Enciclopedia Popular DEIBA	R. Rodríguez	Caracas: Marca Grupo Editor	2°	2002
Nuevo Girasol 5	J.J. Gutiérrez y L.E. Rincón	Caracas: Básica	5°	2002
Nueva Guía Caracol 3	J.E. Pimo y M. Espinoza (dirs.)	Caracas: Santillana	3°	2002

4. Si bien en el libro no aparece expresado claramente el año de publicación, sí existen referencias al Programa de Educación Básica del año 1986 así que consideramos válida la suposición de que se trata de un texto escolar publicado alrededor de ese año y anterior al año 1999.
5. Igual que en la nota anterior.

Título del libro	Autor	Lugar, editorial	Nivel	Año
Enciclopedia 4	C. Navarro y M. Rull (coords.y eds.)	Caracas: Santillana	4°	2004
Enciclopedia 6	C. Navarro y M. Rull (coords.y eds.)	Caracas: Santillana	6°	2004
Arco Iris Venezolano. Libro Integral para 4 Grado de Educación Básica	M. Coromoto et al.	Caracas: Fundación Editorial Salesiana	4°	2005
Retos 6. Mi Libro Enciclopédico	R.S. Pérez et al.	Caracas : Excelencia C.A.	6°	2005

A partir de este corpus general, se seleccionó una muestra que consta de las primeras 40 lecciones analizadas y separadas en dos grupos: 20 lecciones de libros publicados antes del año 1999 (que constituyen el denominado Grupo A) y 20 lecciones de libros publicados después del año 1999 (que constituyen el denominado Grupo B). Esta separación es significativa en virtud de la comparación que se realiza entre los textos publicados antes y después del cambio constitucional para observar si existe alguna modificación.

Cuadro 2. La muestra de lecciones que contienen referencias a los amerindios.

Grupo A	1. R1(1)	5. H2(1)	9. H2(6)	13. YE3(3)	17. CB4(2.3)f
	2. EG1(1.1)	6. H2(2)	10. YE3(1.1)	14. CB4(5.1)	18. ET5(3)
	3. EG1(1.2)	7. H2(3)	11. YE3(1.2)	15. CB4(5.2)	19. EP6(2.1)
	4. EG1(1.3)	8. H2(4)	12. YE3(2)	16. CB4(2.2)f	20. EP6(2.2)
Grupo B	1. EPD2(2)	5. E4(4)	9. E4(10)	13. AIV4(2)	17. AIVA(7)
	2. EPD2(3)	6. E4(5)	10. E4(11)	14. AIV4(3)	18. G5(3y4)
	3. E4(2)	7. E4(6)	11. E4(12)	15. AIVA(4)	19. R6(4)
	4. E4(3)	8. E4(8)	12. AIV4(1)	16. AIV4(5)	20. R6(1)

Luego, se procedió con cada texto de la siguiente manera:

- Se codificó cada lección y se identificaron sus partes constitutivas (título, contenido, actividades) para luego proceder a segmentarlas en cláusulas y vaciar el contenido de éstas en una tabla de formato Excel.

- Dentro de cada cláusula se identificaron las categorías de análisis propias del modelo de la GSF (procesos, participantes y circunstancias). Mediante la identificación de los procesos y los participantes es posible reconocer qué actividades desempeñan las entidades en el discurso, cómo se definen y qué características se les atribuyen. Las circunstancias permiten caracterizar el contexto que rodea al evento central mencionado en la cláusula mediante relaciones como causa-efecto, contigüidad, condición, etc. que son significativas para la interpretación.
- Se realizó el análisis cuantitativo y cualitativo de los tipos de procesos que se asocian a los indígenas y a los españoles/criollos y como qué tipo de participantes aparecen estos colectivos sociales. Al comparar ambas representaciones fue posible establecer la existencia de referencias discriminatorias contra los amerindios venezolanos según el esquema de van Dijk (2004). De igual manera, también se compararon las representaciones discursivas de ambos tipos de actores sociales (amerindios y españoles/criollos) en los textos publicados antes (Grupo A) e inmediatamente después de la Constitución del año 1999 (Grupo B) para determinar si hubo alguna variación significativa en lo que se decía en los textos escolares acerca de ellos.

5. Resultados y discusión

5.1 ¿Quiénes son y qué hacen los amerindios venezolanos frente a los españoles/criollos en los textos escolares anteriores al año 1999?

5.1.1. Habitantes y pobladores

Los autores de los textos escolares del grupo A de la muestra utilizan verbos que denotan procesos de tipo material, conductual y existencial como *habitar, poblar, ocupar, localizarse en, ser, haber y vivir* para definir a los indígenas venezolanos ya sea como quienes ocuparon el territorio nacional o americano antes de la llegada de los españoles o que todavía son definidos como habitantes de un ámbito territorial más o menos es-

pecífico y describir cuáles eran o son sus condiciones de vida. Rara vez se refleja la idea de que los indígenas podían desplazarse de un territorio a otro durante las migraciones. Esto se ve en los casos que se muestran a continuación:

EG1(1.1) C 24	*Hace muchos años,	en Venezuela	sólo	había	tribus de indios.
Código cláusula	Circunstancia loc. Temporal	Circunstancia loc. Espacial	Circunstancia de cualidad	Proceso existencial	Existente

H2(1) C 2	Todo el territorio de lo que hoy es Venezuela,	desde mucho antes que llegaran los españoles,	estaba habitado	por numerosas tribus de indios.
Código cláusula	Circunstancia loc. Espacial	Circunstancia loc. Temporal	Proceso material	Actor

Adicional a esta relación de ocupación del territorio, también es posible encontrar asociadas cláusulas que aportan información sobre las condiciones de vida de los indígenas. Tales enunciados asocian al amerindio venezolano con una sencillez que raya en un estereotipo que sugiere una situación de subsistencia muy básica sin intervención tecnológica o sin el disfrute de los medios suficientes para proporcionarse alguna comodidad llegando incluso a su asociación explícita con los sectores marginales de la población:

H2(3) C 15.1	los indios	vivían	en casas sobre el lago, palafitos.
Código cláusula	Comportante	Proceso conductual	Circunstancia loc. Espacial

YE3(1.2) C 14.2	Viven	con gran sencillez.
Código cláusula	Proceso relacional	Atributo

Ahora bien, es importante considerar que este parámetro de descripción asociado al espacio produce un contraste significativo frente a la representación que se hace del grupo de los españoles/criollos en los términos equivalentes. Los conquistadores y sus descendientes aparecen en movimiento dentro de cláusulas con verbos como venir y llegar que aportan como información que este colectivo social posee un dinamismo mayor que los diferencia de los pobladores autóctonos del territorio nacional puesto que se desplazan de un territorio a otro. El caso a continuación ejemplifica este patrón:

R1(1) C 29	Después [sic] que Colón regresó a España y contó su descubrimiento,	muchos españoles ⁶	vinieron	a Venezuela.
Código cláusula	Circunstancia loc. Temporal	Actor	Proceso material	Circunstancia loc. Espacial

De este contraste entre los amerindios y los españoles/criollos, en cuanto al parámetro de relación con el espacio, es posible concluir que el indígena parece estar asociado a un mayor estatismo frente al desplazamiento de los segundos. Por otra parte, está el componente adicional de que las condiciones de vida en los territorios y espacios ocupados por los indígenas poseen unas características muy limitadas en términos de lo que la sociedad criolla evalúa como comodidad y avance tecnológico.

5.1.2. Hacedores, fabricantes, agricultores y constructores

Para describir las actividades cotidianas de los amerindios, los autores se centran en acciones físicas restringidas al ámbito de la supervivencia. En el corpus, la presencia de verbos que indican procesos materiales como *hacer, usar, fabricar, cultivar y construir* son relacionados a las acciones de los indígenas que son mostradas en los textos tanto en el eje temporal anterior a la llegada de los españoles como al eje temporal actual. Los ejemplos que se enumeran a continuación muestran esta tendencia:

6. El texto dentro de las casillas de análisis conserva las mismas características tipográficas utilizadas por el autor del manual escolar, es decir, las negritas, cursivas, etc., están igual en el original.

YE3(1.1) C 56.7	Los cultivos lo [sic]	hacían	hombres y mujeres	como una actividad cooperativa.
Código cláusula	Alcance	Proceso material	Actor	Circunstancia de rol

H2(1) C 25	La mayoría de los indios	vivían	de la caza, de la pesca, de la recolección de frutas y de lo que cultivaban en el conuco como maíz, yuca, aguacate, ají, tomate, cacao...	
Código cláusula	Comportante	Proceso conductual	Circunstancia de medio	

Es importante mencionar sobre este punto que los autores por lo general no hablan de cambios en la forma de vida de los indígenas a través del tiempo. Esta omisión de detalles puede sugerirle al lector que tales prácticas se han mantenido inalterables a lo largo de la historia de los pueblos amerindios con el agravante adicional de que, cuando se enumeran los rasgos culturales de los aborígenes venezolanos, se menciona explícitamente o se sugiere una asociación con lo tradicional y lo rudimentario⁷.

Debido a que el sentido de esta caracterización se hace visible en el contraste, se debe mencionar que los roles que cumplen o que le son atribuidos a los españoles/criollos son mucho más variados y trascendentales. Sus acciones no solamente superan el mero ámbito de la supervivencia sino que son relevantes en el surgimiento del modo de vida propio de la sociedad colonial y de la cultura que se conoce hoy día en la sociedad criolla. En los ejemplos a continuación, siempre queda sobreentendida la acción dinámica de creación y fundación ejecutada por los españoles/criollos modificando el estado de las cosas del mundo:

H2(4) C 6	Todo esto que introdujeron los conquistadores,	cambió	la forma de vida de los indios.	
Código cláusula	Actor	Proceso material	Meta	

7. Como se verá más adelante al mencionar otras características atribuidas a los indígenas en los textos.

YE3(3) C 36	También comenzó	el desarrollo de la ganadería	con la cría de vacas, caballos, cabras, aves de corral.
Código cláusula	Proceso material	Actor	Circunstancia de cometido

Esta manera de presentar la información acerca de estos sujetos sociales dentro de un contexto en el que se sugiere un menor potencial de iniciativa del indígena venezolano remarca el contraste en la representación de ambos colectivos.

5.1.3. Sujetos sociales pasivos luego de la ocupación de su territorio por los españoles/criollos

Si bien ya se han examinado dos de los patrones más recurrentes en los textos escolares estudiados para atribuir rasgos a los indígenas, existen otros esquemas discursivos que evidencian el trato desigual de este colectivo social frente a los españoles/criollos. En este caso en específico mencionamos el énfasis en que los amerindios venezolanos aparezcan como los componentes pasivos de la cláusula luego de la llegada de los españoles, práctica que es mucho más notoria cuando son mencionados junto a los españoles/criollos en el mismo enunciado. Así se ve a continuación:

RI(1) C 33	y enseñaron	a los indígenas	a hablar en castellano.
Código cláusula	Proceso material	Beneficiario	Meta

EG1(1.3) C 7	Los conquistadores,	les quitan	las tierras	a los indios	aunque éstos se defendían con arcos y flechas hechos por ellos.
Código cláusula	Actor	Proceso material	Meta	Beneficiario	Circunstancia de Concesión

En algunas de estas cláusulas se evidencia no solamente la expresión de la pasividad del indígena en términos de ser el componente gramatical

que recibe la acción indirectamente (*beneficiario*⁸), sino que, por el contenido transmitido, los conquistadores españoles son, además de gramaticalmente activos (*actores* explícitos o no), quienes son construidos como transmisores de la cultura y los valores dominantes en tanto que *enseñan*.

Esta confrontación de roles gramaticales en la cláusula también se refiere al reflejo en el texto de cuáles participantes de la cláusula se asocian a las capacidades de cognición y expresión oral mediante los procesos mentales y verbales. Esta caracterización impacta de manera determinante en la representación discursiva de ambos colectivos sociales. En las lecciones analizadas se encuentra presente el predominio de los españoles/criollos como a quienes se atribuye el raciocinio (son mayoritariamente *sensores* en las cláusulas mentales mientras los indígenas son lo percibido⁹). De igual manera, los peninsulares y sus descendientes llevan asociada la palabra (son más frecuentes como *hablantes*¹⁰ en los procesos verbales mientras que los indígenas aparecen como receptores o parte de la verbalización) como en los casos a continuación:

R1(1) C 24	y conoció	a nuestros indígenas.
Código cláusula	Proceso mental	Fenómeno

EG1(1.3) C 6	Aquí	ven	que los indios vivían en unas chozas sobre palos en las aguas.
Código cláusula	Circunstancia loc. Espacial	Proceso mental	Fenómeno

8. Esta interpretación tiene su base en la evidencia cuantitativa que aporta la frecuencia en los roles gramaticales dentro de la cláusula que cumplen unos y otros sujetos sociales. Véase en el cuadro 2 de Bisbe (2007:32) la diferencia en los porcentajes de aparición en el rol de beneficiario entre los amerindios (69,04%) y de los españoles/criollos (28,57%), frente a la aparición en el rol de actores de los españoles/criollos (49,54%) y de los amerindios (40,83%) (Bisbe (2007:32).
9. Los españoles/criollos alcanzan una frecuencia de 57,38% como sensores en las cláusulas mentales (mientras que los amerindios aparecen 39,34% en el mismo rol) (Bisbe, 2007:32). En cambio, para el mismo tipo de cláusulas, los amerindios presentan un porcentaje de aparición como fenómeno de 59,18% frente al 28,57% del grupo españoles/criollos (Bisbe, 2007:32).
10. En las cláusulas verbales, los españoles criollos son predominantemente hablantes (66,67%), mientras que los amerindios aparecen con mayor frecuencia como receptores (63,64%) y verbalización (47,62%) (Bisbe, 2007:32).

H2(3) C 7	A los naturales que habitaban la isla les	pone el nombre de	indios	pues Colón creía que había llegado a la India.
Código cláusula	Receptor	Proceso verbal	Verbalización	Circunstancia de razón

5.1.4. Sobre el aporte indígena a la cultura venezolana

En las lecciones que tratan el tema de la formación de la sociedad criolla durante la colonia, se explica el mestizaje como mezcla de tres grupos humanos “puros”: españoles, amerindios y africanos. En este caso, se reconoce el aporte de los amerindios al proceso mediante los cultivos como *cacao*, *maíz*, *yuca*, las palabras y los platos típicos, e incluso algunas costumbres como el respeto por la naturaleza. No obstante, el problema surge cuando se disuelve la presencia del indígena ante el mestizo como producto final del proceso y representante prototípico de la sociedad venezolana.

YE3(2) C 87	Originaron	poco a poco	un nuevo tipo humano que no era indígena, africano ni español.
Código Cláusula	Proceso material	Circunstancia de cualidad	Meta

ET5(3) C 9	La sociedad colonial americana	se formó con	el aporte de tres grupos humanos diferentes: los indígenas, los blancos europeos y los negros africanos.	
Código Cláusula	Actor	Proceso material	Alcance	
ET5(3) C 10	Con el paso del tiempo,	los hombres y mujeres de cada grupo	se fueron mezclando	hasta formar una población completamente nueva.
Código Cláusula	Circunstancia de razón	Actor	Proceso material	Circunstancia de producto

De estos ejemplos se desprende la idea del mestizaje como “mezcla” que se da de forma relativamente lenta (“*poco a poco*”) pero que genera un resultado totalmente diferente al de los componentes originales

(“una población completamente nueva”, “un nuevo tipo humano que no era indígena, africano ni español”). Comúnmente, luego de esta “transformación” casi no suelen encontrarse menciones de los indígenas y estos resultados corroboran el reflejo en los textos analizados de lo que Calzadilla y Salazar (2000) y Briceño-León (2005) han definido como la “ideología del mestizaje”.

5.1.5. Otros atributos de los amerindios

Existen también otros rasgos complementarios que contribuyen a la definición global del concepto de amerindio venezolano bajo la forma sintáctica de construcciones copulativas. Se aprecia en los ejemplos que algunas de las propiedades que se muestran como “intrínsecamente” amerindias muy estereotipadas e incluso, dependiendo del contexto de interpretación y de la construcción sintáctica, podrían transmitir una valoración negativa sobre el apego del indígena al pasado:

YE3(1.2) C 14.1	La vida de los indígenas	continúa	hoy	centrada en los antiguos principios de comunidad y participación:
Código Cláusula	Portador	Proceso relacional	Circunstancia de loc. temporal	Atributo

CB4(2.3) C 3	Para el momento de la llegada de los españoles a Venezuela,	la vivienda de nuestros indígenas	era	rudimentaria.
Código Cláusula	Circunstancia de loc. temporal	Portador	Proceso relacional	Atributo

ET5(3) C 42.1	donde conservaban	sus viejas tradiciones y costumbres.		
Código Cláusula	Proceso relacional	Atributo		

Estas menciones del indígena y sus características asociados a ciertos adjetivos como *rudimentaria*, *antiguo* y *viejas* vinculan inevitablemente a este colectivo social a la idea del pasado y la ausencia de cambio a través del tiempo.

5.2. *¿Quiénes son y qué hacen los amerindios venezolanos en los textos escolares inmediatamente posteriores al año 1999¹¹?*

5.2.1. Habitantes, pobladores y emigrantes

En las lecciones del grupo B de la muestra, aun cuando la relación entre los indígenas y el territorio que ocupan continúa siendo un parámetro significativo de definición y descripción, también comienzan a aparecer en las cláusulas otros elementos que le otorgan más dinamismo a la representación de los pueblos autóctonos:

EPD2(2) C 5	Los grupos indígenas	se distribuyeron	a lo largo de las costas, los llanos, las montañas andinas, las islas y la Guayana.
Código Cláusula	Actor	Proceso material	Circunstancia de loc. espacial

E4(3) C 12.1	que se trasladaron	desde el territorio de la actual Colombia hacia los Andes venezolanos.
Código Cláusula	Proceso material	Circunstancia de loc. espacial

Los verbos de proceso material que transmiten la idea de movimiento como distribuirse, trasladarse y venir le asignan a los amerindios un carácter más diverso en términos de movimiento.

De igual forma, también se hacen presentes en los textos de las lecciones una mayor especificidad de detalles que mencionan, por ejemplo, las motivaciones de los indígenas para desplazarse y el comentario explícito de que en la actualidad existen naciones indígenas:

E4(5) C 11	Algunas familias indígenas	se han trasladado	hacia las grandes ciudades	para buscar una mejor calidad de vida;
	Actor	Proceso material	Alcance	Circunstancia de propósito

11. Tomando en consideración que para la presente investigación la muestra no incluye los nuevos textos del Currículo Nacional Bolivariano.

EPD2(2) C 7.2a	cambiaban	de lugar	dependiendo de los frutos de la tierra y la abundancia de caza.
Código Cláusula	Proceso material	Alcance	Circunstancia de razón

En las cláusulas citadas, los detalles adicionales aparecen en forma de componentes circunstanciales de propósito o razón expresados en cláusulas subordinadas que amplían el panorama presentado en la principal. La inclusión de estos detalles es significativa en términos de que hace ver a los indígenas en el texto con una relativa capacidad de decisión.

5.2.2. Fabricantes, hacedores, cazadores, recolectores, agricultores, constructores

Según se concluye de la representación que se hace de varios grupos precolombinos según sus actividades en los textos del grupo B de la muestra, los amerindios venezolanos fueron agricultores (especialmente a través de la siembra en conuco y el cultivo de cacao), cazadores, recolectores, constructores, pescadores y artesanos. También cocinaban diversos platos como arepas y casabe y aparecen como fabricantes de arcos y flechas:

EPD2(2) C 30	Para la caza, y también como armas de defensa,	fabricaban	el arco, la flecha, las lanzas, la macana y la cerbatana.
Código Cláusula	Circunstancia de propósito	Proceso material	Meta

R6(1) C 20.2	que antes de que llegaran los españoles,	nuestro territorio	se encontraba poblado por	indígenas dedicados a actividades rudimentarias como caza, la pesca, la recolección y algunos a la agricultura.
Código Cláusula	C(loc. Temporal)	Meta	Proceso material	Actor

Términos como choza, churuata, palafito, tribu, cacique y piache también designan nociones muy relacionadas a la descripción del estilo de vida indígena. Esta descripción no varía mucho para el caso de las comunidades indígenas que aún se mantienen en territorio venezolano y, si bien aporta algunos elementos adicionales a los vistos en el grupo A de la muestra, preserva en alguna medida el estereotipo de asociación del indígena con actividades básicas, instrumentales o manuales. Aparte de las asociaciones que pudiera hacer el lector de tales informaciones, es notorio el efecto de R6(1) C 20.2 cuando se menciona explícitamente, mediante el adjetivo “rudimentarias”, la valoración que hace el autor de las actividades mencionadas (y que extensivamente se aplica a quienes hacen tales actividades).

La representación discursiva de los españoles/criollos continúa acentuando su carácter de migrantes, viajeros, colonos y conquistadores que además traen las instituciones y los modos de vida que les son propios al continente americano. También como parte de la representación de este grupo social vuelve a estar presente, como en los textos del grupo A, la idea de que son ellos quienes introducen el cambio en el modo de vida de los indígenas y promueven posteriormente la independencia

5.2.3. El aporte indígena a la cultura venezolana y el reconocimiento de sus derechos por la sociedad criolla

En los ejemplos que se enumeran a continuación es visible el reconocimiento de muchas de las prácticas culturales y objetos de origen indígena como aportes significativos a la cultura nacional. Dentro de este legado se encuentran varios cultivos como la papa y el maíz, el uso de frutas y verduras como la auyama y alimentos procesados como la arepa y el casabe, artefactos y enseres domésticos como la múcura, el chinchorro¹² y

12. Agradezco mucho el comentario de los árbitros, quienes me sugieren que chinchorro pudiera tratarse de una palabra de origen vasco. No obstante, en este caso, estoy parafraseando la información que aportan quienes escriben estos manuales escolares de modo que se trata de un error conceptual de estos (específicamente, aquí se refieren al objeto en sí y no a la denominación). Adicionalmente, en una búsqueda por el Diccionario de la Real Academia Española (versión en línea) y en obras sobre el léxico venezolano (Diccionario de Venezolanismos, 1993; Diccionario del habla Actual de Venezuela, 1994) y americano (Diccionario de Americanismos, 2010) aparece registrada la palabra pero sin ninguna marca etimológica sobre su origen.

el budare, los mitos de origen indígena, las danzas tradicionales como el Mare-Mare y los nombres de calles, avenidas, montañas, ciudades y otros espacios geográficos.

EP2(2) C 32	Los indígenas que poblaban el territorio nacional	nos aportaron	una serie de aspectos importantes que han enriquecido nuestra cultura.
Código Cláusula	Actor	Proceso material	Alcance

AIV4(2) C 47	De nuestros antepasados indígenas	recibimos	como legado	las cestas de palma, vasijas de cerámica, las tortas de casabe, el chinchorro, la hamaca, danzas así como numerosos nombres de ríos, pueblos, montañas que tienen su origen en las lenguas que hablaban nuestros aborígenes.
Código Cláusula	Actor	Proceso material	Circunstancia de rol	Alcance

En una de las lecciones se reconoce también la contribución referente al conocimiento y uso de las plantas medicinales y se muestra como un factor de enriquecimiento de la medicina moderna:

E4(5) C 19	Muchos de los conocimientos aplicados por los indígenas en la cura de las enfermedades y lesiones	han ayudado	a la medicina moderna
Código cláusula	Actor	Proceso material	Beneficiario

En líneas generales, todo este contenido constituye una suma de características que aportan a la representación del indígena en el grupo B de la muestra bajo la idea de fondo del mestizaje cultural. Este continúa siendo un núcleo temático importante en los textos y repite las mismas interpretaciones comentadas para el grupo A (cf. Bisbe, 2008: 164-165), pudiendo, incluso, generar algunas expresiones contradictorias frente al nuevo contenido.

Este planteamiento de tendencia positiva sobre la condición del indígena en el marco de la sociedad nacional está relacionado, en los textos publicados con posterioridad al año 1999, con la valoración de esta diversidad cultural. El contenido que se refleja en las lecciones le proporciona a los usuarios de los textos la idea de que la sociedad venezolana contemporánea acepta la multiculturalidad (que está establecida dentro de la Constitución Nacional de 1999). Las siguientes cláusulas prueban la presencia de tales afirmaciones:

EP2(2) C 44	Existen	organismos que aportan recursos económicos y humanos para tratar de integrar a los indígenas a las comunidades vecinas.
Código cláusula	Proceso existencial	Existente

E4(5) C 24	De tal modo, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela	se incluyeron	varios artículos que asignan rango constitucional inequívoco a las culturas indígenas.
Código cláusula	Circunstancia de loc. Espacial	Proceso material	Alcance

AIV4(2) C 57	La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela	contempla	los derechos de nuestros indígenas	reconociendo su patrimonio lingüístico, cultural, territorial así como los derechos políticos y sociales.
Código cláusula	Portador	Proceso relacional	Atributo	Circunstancia de Condición

Al revisar cada caso es posible notar ciertos matices en la interpretación de los significados que se transmiten en estas cláusulas. En EP2 (2) C44 se manifiesta una intención asimilacionista hacia las culturas amerindias como posición hacia la diversidad, lo cual representa la negación del respeto y la tolerancia frente a la diferencia. Esta concepción lamentablemente formó parte de las políticas indigenistas aplicadas en Venezuela en

tiempos pasados y es señal de una práctica claramente opuesta al contenido del texto constitucional de 1999. Se trata de un ejemplo claro de las contradicciones que existen entre lo dispuesto en los textos legales y lo que es la práctica social externa a ellos y lleva a concluir en el análisis que los cambios en la sociedad no se hacen por decreto y que las posiciones ideológicas del pasado siguen manifestándose.

El reconocimiento de los derechos de los indígenas por parte de la asamblea constituyente de 1999 es, en principio, positivo si se considera que en otras constituciones anteriores ni siquiera se mencionaban. También es posible que las circunstancias históricas y políticas no eran propicias para el reconocimiento y preservación de la diversidad cultural en Venezuela. Sin embargo, hay que aclarar que, como tendencia predominante observada, se sigue hablando de “algo” que concede la sociedad criolla de manera unidireccional, como un beneficio para los indígenas, sin mencionar la lucha histórica que ellos también han tenido por estos derechos, de modo que una vez más son receptores pasivos del beneficio de acciones en las que los participantes activos no son indígenas¹³.

5.2.4. Sujetos sociales pasivos luego de la ocupación de su territorio por los españoles/criollos

La llegada de los españoles es representada en estos textos como un importante agente de cambio en las condiciones de vida de los amerindios. Es notoriamente visible en los ejemplos encontrados que, a partir de la conquista y colonización europea, los amerindios se convierten casi exclusivamente en participantes pasivos del tipo meta, alcance o beneficiario:

13. Sobre este punto es inevitable mencionar que se encontró un único texto que rompe con esta tendencia. En la lección E4(6) hay mención explícita de la participación activa de los amerindios. En la cláusula 3 dice “En la vida diaria las comunidades indígenas descendientes de los primeros habitantes de nuestro territorio defienden su derecho a conservar sus antiguas tradiciones, sus ricas lenguas y sus propias creencias” y en la cláusula 5 “Sin embargo, las comunidades indígenas siguen luchando para que se cumplan” (Bisbe, 2008: 158).

EPD2(3) C 5,1	A partir de 1498	los indígenas	fueron conquistados
Código Cláusula	Circunstancia ext. temporal	Meta	Proceso material

E4(8) C 54	Esta nueva situación para los indígenas les	era leída	por los españoles	en una ordenanza denominada requerimiento;
Código Cláusula	Beneficiario	Proceso conductual	Comportante	Circunstancia de loc. espacial

AIV4(4) C 12.1a	los españoles	utilizaron	la superioridad de sus armas	para someter a los indígenas,
Código Cláusula	Actor	Proceso material	Alcance	Circunstancia de propósito

En los procesos mentales se observa a cuáles entidades o participantes se les está atribuyendo la capacidad de raciocinio y de toma consciente de decisiones si aparecen como *sensores* en la cláusula. En contraste, la aparición como participante *fenómeno* o contenido de la percepción puede potencialmente cosificar a las entidades que aparecen sistemáticamente en ese rol. En los textos del grupo B se observó, como cambio discursivo, que se hace frecuente el que los verbos mentales en forma impersonal manifiesten conocimientos (presumiblemente de los autores, otras fuentes o atribuido a los españoles/criollos) acerca de los amerindios. Es necesario notar que, si bien en la totalidad de los textos del grupo B de la muestra, los amerindios predominan ligeramente sobre los españoles/criollos en el rol de *sensores*¹⁴, no decae su proporción como *fenómeno* (61,82%)¹⁵. A continuación se reproducen algunas de las cláusulas mentales que reflejan los usos encontrados en las lecciones:

-
14. Los amerindios registran una frecuencia de 51,85% como sensores frente al 48,15% de los españoles/criollos (Bisbe, 2007: 38). Esto es un cambio significativo frente al grupo A y posiblemente está influenciado porque los españoles/criollos no aparecen con tanta frecuencia como sensores porque se comienza más a reportar la voz de expertos e investigadores (ver Bisbe, 2008: 143).
15. Ver Bisbe (2007: 38).

EPD2(2) C 8.1b	Se conocían	Varios grupos independientes con sus características particulares: los Caracas, los Teques, los Karina eran los principales grupos indígenas.
Código cláusula	Proceso mental	Fenómeno

E4(3) C 7	se sabe que	Estas comunidades utilizaron la palma de moriche para la construcción de viviendas y utensilios de caza.
Código cláusula	Proceso mental	Fenómeno

R6(1) C 20	si comparamos el ambiente físico, la población, las costumbres,	notaremos	Que antes de que llegaran los españoles, nuestro territorio se encontraba poblado por indígenas dedicados a actividades rudimentarias como caza, la pesca, la recolección y algunos a la agricultura.
Código cláusula	Circunstancia de condición	Proceso mental	Fenómeno

En las dos primeras cláusulas no se menciona de manera explícita al *sensor* (que podría ser el autor de los textos, los españoles/criollos o quienes posean algún conocimiento al respecto pero no se aclara esta información), de modo que la construcción impersonal sugiere un conocimiento que se muestra establecido, objetivo o incontestable sobre el *fenómeno* (lo percibido o el contenido del pensamiento), rol cumplido por los participantes amerindios. En R6(1), el verbo *notaremos* ejemplifica el uso del verbo mental para crear consenso sobre el conocimiento y cercanía entre el escritor de la lección y los alumnos lectores. De igual manera, se repite lo visto anteriormente de que sean los indígenas quienes aparecen en el rol de *fenómeno*.

A continuación se ilustra la aparición de los amerindios como sensores mediante la descripción de sus creencias y prácticas religiosas de modo semejante a los usos observados en el grupo A:

G5(3y4) C 3.2h	Creían	en la inmortalidad del alma.
Código cláusula	Proceso mental	Fenómeno

AIV4(2) C 14	Adoraban	dioses de la naturaleza.
Código cláusula	Proceso mental	Fenómeno

En las lecciones del grupo B de la muestra aparecen casos en los que los indígenas son representados como hablantes ya sea de manera directa o en forma metafórica:

EPD2(2) C 36	Los mitos y leyendas de los primeros indígenas,	que explican	con belleza y sencillez	la forma de entender el mundo, la creación, los fenómenos de la naturaleza, las divinidades que los gobiernan, etc.
Código Cláusula	Hablante	Proceso verbal	Circunstancia de cualidad	Verbalización

No obstante, si se contrasta la proporción cuantitativa se comprueba que esta no es la tendencia predominante ya que como *hablantes*, los amerindios alcanzan un porcentaje de apenas 16,67% frente al 83,33% de los españoles/criollos. Complementariamente, como participante pasivo de los procesos verbales (*receptor* y *circunstancial de asunto*), los amerindios son el colectivo social más frecuente con 77,78% y 66,67% respectivamente¹⁶.

En las siguientes cláusulas, los indígenas aparecen como receptores o como parte del contenido de lo dicho mientras los españoles/criollos son protagonistas activos de la acción verbal:

E4(8) C 2.2a	los misioneros	convencen	a las naciones indígenas	de la necesidad de aceptar el nuevo gobierno.
Código Cláusula	Hablante	Proceso verbal	Receptor	Circunstancial de asunto

16. Ver Bisbe (2007: 38).

AIV4(4) C 26	y es en 1569, cuando	Diego Fernández de Serpa	le	da	a esta población	el nombre de Cumaná.
Código Cláusula	Circunstancia de loc. temporal	Hablante	Receptor	Proceso verbal	Receptor	Verbali- zación

Las naciones amerindias son las entidades a quienes se les explica, mientras que, en contraste, *los misioneros* son los agentes que *convencen* y *Diego Fernández de Serpa* es la entidad que *nombra a Cumaná*.

5.2.5. Otros atributos y construcciones identitarias relacionadas con los amerindios

Algunos de los rasgos relacionados con los amerindios a través de los procesos relacionales, en su mayoría atributivos, son el contraste nómada-sedentario, el carácter guerrero, el politeísmo, el respeto hacia los ancianos e, incluso, la carencia de privilegios. Estas son características estereotipadas que se asocian, casi sin mayor distinción entre unos y otros a las diferentes naciones indígenas y, seguramente, son compartidas por los lectores de los textos al momento de considerar cuáles eran los rasgos propios de los pobladores autóctonos de Venezuela. A continuación algunos ejemplos:

EPD2(2) C 7.1a	Algunos	eran	sedentarios,
Código cláusula	Portador	Proceso relacional	Atributo

E4(5) C 4.1	Los indígenas de nuestros territorios	eran	bravos guerreros,
Código cláusula	Portador	Proceso relacional	Atributo

En las siguientes cláusulas se ilustra la forma cómo los autores reproducen nuevamente en las lecciones la visión de que el amerindio tiende a conservar sus costumbres, noción problemática cuando se incluye en el estereotipo de que los indígenas no cambian a través del tiempo. En contraste, hay que considerar el valor que tiene para la sociedad criolla actual el cambio y el avance tecnológico:

EPD2(2) C 42.1	que todavía	conservan	costumbres de sus antepasados, su lengua y sus tradiciones.
Código cláusula	Circunstancia de ext. Temporal	Proceso relacional	Atributo

E4(5) C 10	y otras, como las que viven en zonas selváticas,	se mantienen	casi en su estado original,	con sus mismas costumbres, tradiciones y modos de vida.
Código cláusula	Portador	Proceso relacional	Atributo	circunstancia de cometido

6. Conclusiones

Aun cuando la constitución del año 1999 tuvo entre sus propósitos generar un marco legal de inclusión de la diversidad en diversos sentidos, es posible determinar que en un primer momento esta propuesta no impactó de manera inmediata en las creencias de fondo y en los esquemas de interpretación de la realidad que manejan los actores sociales especialmente desde la perspectiva dominante de la sociedad criolla. Un indicio de esta situación se hizo evidente en los textos escolares, un ámbito de acción discursiva que apenas hace poco tiempo fue abordado de manera sistemática para producir modificaciones que pudieran resultar significativas en los patrones de concepción cultural manejados en Venezuela. El análisis discursivo desarrollado aquí muestra que los textos escolares antes e inmediatamente después de la promulgación de la nueva constitución reflejan prácticas de discriminación contra los pueblos autóctonos y la dificultad que hubo en conciliar estos esquemas con el ordenamiento legal.

La discriminación que se comenta aquí tiene que ver con el trato marcadamente desigual que se da en las representaciones respectivas de los dos colectivos comparados: amerindios frente a los españoles/criollos. En términos cuantitativos¹⁷, las cláusulas más frecuentes para representar

17. Para un análisis detallado de este aspecto de la investigación, se recomienda consultar el artículo de Bisbe (2007) en la revista ALED.

ambos colectivos sociales son las de procesos materiales y relacionales con un contraste poco llamativo entre los porcentajes de ambos. No obstante, para el caso de las cláusulas verbales y conductuales, sí se dan diferencias significativas entre amerindios y españoles/criollos (en los textos anteriores a 1999, los primeros alcanzan un porcentaje de 76,56% en las cláusulas conductuales¹⁸, lo que implica que se definen más frecuentemente en términos de sus comportamientos visibles y procesos orgánicos; mientras que los segundos alcanzan un 54,83% en los procesos verbales¹⁹, lo que es un indicio de que los españoles/criollos tienden a ser más representados asignándoles participación en los intercambios lingüísticos. En los textos posteriores al año 1999, se mantienen estas mismas tendencias: los amerindios alcanzan un porcentaje de 72,41% de representación mediante procesos conductuales²⁰ mientras que los españoles/criollos aparecen con una frecuencia de 58,33% en los procesos verbales²¹). En términos cualitativos, lo que se afirma en las lecciones sobre los amerindios venezolanos lleva al lector hacia una representación estática que, en casos extremos, le puede sugerir hasta una cosificación de los pueblos indígenas mediante una serie de atribuciones estereotipadas²² (la simplificación de sus actividades a los niveles de supervivencia, su virtual desaparición luego del mestizaje, su condición de sujetos pasivos cuando interactúan con los conquistadores y colonizadores, el apego al pasado, su carencia de voz y la tendencia a negarles su capacidad de raciocinio). El colectivo españoles/criollos, en cambio, es representado con más dinamismo al atribuírsele iniciativa, impulso al cambio, acción frente a los indígenas, capacidad de raciocinio al ser quienes observan, piensan y toman decisiones, y quienes poseen voz para hablar entre otras características positivas acordes con los valores de la sociedad criolla.

Lamentablemente, en los momentos posteriores inmediatos, si bien en los textos escolares se trató de incorporar los nuevos valores expresados en la constitución, estos esfuerzos no llegaron más allá de algunas

18. Bisbe (2007: 31).

19. Bisbe (2007: 31).

20. Bisbe (2007: 36).

21. Bisbe (2007: 36).

22. En concordancia con las categorías de van Dijk (2004).

afirmaciones que parafrasean o resumen la idea general de los artículos constitucionales. Sin embargo, esta información contrasta con el marco informativo de lo que se afirma en el resto de la lección y que reproduce los esquemas discriminatorios.

Estos resultados no son sorprendentes si se entiende que los textos escolares analizados aquí fueron producidos bajo la perspectiva española/criolla del discurso, es decir, la visión del *nosotros* (el colectivo de referencia con el que se identifican los autores de estos textos y, seguramente, la mayoría de los destinatarios por tradición y hegemonía cultural) que se manifiesta es más empática con los peninsulares y sus descendientes y es un hecho inevitable en los contenidos que se manejan y en la sociedad criolla en general. Comparativamente, los amerindios quedan excluidos al ser demasiado diferentes a los valores de esta sociedad más pendiente del avance tecnológico, del consumo a gran escala y de la globalización²³ que de la preservación de la memoria y la tradición.

Referencias

- Alvarado-Migeot, Y. (1990). La enseñanza de la historia patria en Venezuela: Análisis de algunos manuales de la escuela primaria de los años 1945-1972 (III). *Revista Universitaria de Ciencias del Hombre*, (4), 109-143.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010) *Diccionario de Americanismos*. Lima: Santillana.
- Bisbe, L. (2007). El amerindio venezolano en los textos escolares: representación discursiva desde la Gramática Sistémica Funcional. *ALED*, 7(2), 21-48.
- Bisbe, L. (2008). El indígena en los textos escolares: un análisis desde la Gramática Sistémica Funcional. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bisbe, L. (2009). Huellas del racismo antiindígena en textos escolares venezolanos de finales de los años ochenta. *Núcleo*, (26), 11-35.
- Bolívar, A. (1999). Las metafunciones de la cláusula en español. *Lingua Americana*, 4 (3), 48-66.

23. La manifestación discursiva de esta tendencia en los textos escolares coincide con lo propuesto por autores como González (1997) y Calzadilla y Salazar (2000).

- Briceño-León, R. (2005). El orgullo café con leche. En E. Vilora (comp.). *El mestizaje americano* (pp. 17-21). Caracas: Universidad Metropolitana.
- Calzadilla, P. y Z. Salazar (2000). El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 99-125.
- Carmona M., T. (1981). El racismo en Venezuela. Trabajo de grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter.
- González Nãñez, Omar (1990). Lenguas indígenas e identidad en la cuenca del Guainía-Río Negro, Territorio Federal Amazonas. En J. Alcina Franch (comp.). *Indianismo e indigenismo en América Latina* (pp. 165-175). Madrid: Alianza Editorial.
- González Nãñez, Omar (1996). *Manual intercultural bilingüe*. Caracas: UNICEF-Venezuela.
- González Nãñez, Omar (2005). *Los Warekena: indígenas arawakos del Guainía-Río Negro: mitología y vida cotidiana*. Mérida: ULA, Ediciones Dábanàta.
- González Ordosgoitti, E.A. (1997). *El laberinto cultural venezolano*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, CISCUVE (Centro de Investigaciones Socioculturales de Venezuela), CONAC-Dirección de Desarrollo Regional.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. New York: Edward Arnold.
- Inojosa, H. y D. Sánchez (1994). La discriminación hacia el indio. Caso estudiantes del IUT "Dr. Federico Rivero Palacio" y Francisco Herrera Luque. Trabajo de grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Jiménez, M. (1992). Análisis del discurso pedagógico en los textos escolares de Historia de Colombia. Acerca de una encuesta de opinión aplicada a los escolares colombianos. *Lenguaje*, (19-20), 109-131.
- Jiménez, M. (1994). Actitud del escolar frente al indígena. *Lenguaje*, (2), 50-73.
- Martin, J.R., C. Mathiessen y C. Painter (1997). *Working with functional grammar*. London: Arnold.
- Montero, M. (1984). *Ideología, alienación e identidad nacional. Una aproximación psicosocial al ser venezolano*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central – UCV.
- Morales, F. (1992). Dominación colonial y resistencia indígena. En *El libro de los no descubiertos*. Caracas: Faces-UCV.
- Morales, F. (1996). El estigma de ser indígena en la Venezuela republicana. El expediente 392 de la Corte Suprema de Justicia. Trabajo de ascenso no publicado. Caracas: FACES-UCV.

- Morales, F. (2000). El Estado-nación es intrínsecamente etnocida. *Tierra Firme*, 18 (71), 375-386.
- Mosonyi, E.E. (1975). *El indígena venezolano en pos de su liberación definitiva*. Caracas: FACES-UCV.
- Mosonyi, E.E. (1982). *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas: Editorial La Enseñanza Viva.
- Mosonyi, E.E. (2004). Los indígenas: víctimas de delito y abuso de poder. *Revista del Ministerio Público* (2), 131-142.
- Núñez, R. y Pérez, F.J. (1994). *Diccionario del habla actual de Venezuela. Venezolanismos, voces indígenas y nuevas acepciones*. Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias: Caracas.
- Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán*. Cuatro estudios sobre los textos escolares venezolanos. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Vicerrectorado Académico. Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, T., M. Gaspar, V. Figueredo, y M. Perales, (2005). La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela, *Revista de Pedagogía*, 75 (26), 31-62.
- Real Academia Española (2007) [En línea] *Diccionario de la Real Academia Española*. Disponible en: <http://www.rae.es> (Consulta: 02 de julio de 2012).
- Tejera, M. (coord.) (1993) *Diccionario de Venezolanismos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Academia Venezolana de la Lengua, Fundación Edmundo y Hilde Schnoegass.
- Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. New York: Arnold.
- Van Dijk, T. (1985). *Prejudice in discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Van Dijk, T. (1987). *Communicating racism*. Londres: Sage.
- Van Dijk, T. (1989). Structures of discourse and structures of power. En J.A. Anderson (comp.) *Communication Yearbook* 1. Newsbury Park, CA: Sage.
- Van Dijk, T. (1991). *Racism and the press*. Londres: Routledge.
- Van Dijk, T. (1993). *Discourse and elite racism*. Londres: Sage.
- Van Dijk, T.A. (1996a). Análisis del discurso ideológico. *Versión*, (6), 15-43.
- Van Dijk, T. (1996b). Opiniones e ideologías en la prensa en Voces y Culturas. *Revista de Comunicación*, (10), 9-50.
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2004). [en línea] Racism, discourse and textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks. Paper for a symposium on Human Rights in Textbooks, organized by the History Foundation, Istanbul. Turquía. Disponible en: www.discursos.org/unpublished%20articles/Ra

- cism,%20.discourse,%20textbooks.htm. . [Consulta: 12 de noviembre de 2005].
- Van Dijk, T. (coord.) (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Velásquez, R. (1989). *Indigenous ideas of the savred with especial referente to Kuna and Piaroa symbolism*. Naos: University of Pittsburgh.
- Velásquez, R. (1998). 500 años de Colón en Venezuela y las imágenes simbólicas del indio venezolano. *Universitas 2000*, (22), 41-70.
- Velásquez, R. (2003). *Estética aborigen*. Caracas: Fundarte.
- Vilora, E. (2005). *El mestizaje americano*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Wieviorka, M. (2003) Diferencias culturales, racismo y democracia. En D. Mato (coord.). *Políticas de Identidades y diferencias sociales*. Caracas: Faces-UCV.
- Wilhelm, R. (1990). Análisis de contenido de libros de estudios sociales en las escuelas primaria de Guatemala [Documento en línea], s/f. Disponible en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20122/wilhelm.htm> [Consulta: septiembre 2006].

EL PUNTO DE VISTA ESTUDIANTIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES Y SUS VALORACIONES EN EL ÁREA DE LA PEDAGOGÍA DEL DISCURSO

Liseth Cornieles
Universidad Simón Bolívar
lcornieles@usb.ve

Resumen

En la actualidad, es necesario revisar el modo en que se lleva a cabo la enseñanza de la lengua y es fundamental considerar, bajo la perspectiva de una educación por competencias, la postura de todos los participantes involucrados, incluso de quienes históricamente han sido sujetos pasivos en ese proceso: los estudiantes. En ese sentido, el presente artículo de investigación pretende conocer las necesidades educativas y la valoración de los aprendizajes en el área del discurso, por parte de estudiantes de Educación Media. El marco teórico lo encontramos en la lingüística sistémico funcional (Halliday, 1982), en los estudios del discurso (van Dijk, 2003; Jäger, 2003) y en enfoques pedagógicos (Cassany, Luna y Sanz, 2001; Coll, 2007; Perreneud, 2006; Tobón, 2007). La metodología empleada es de tipo cualitativo, interpretativo, y el estudio se llevó a cabo a través del análisis de dos instrumentos aplicados a un grupo de estudiantes de Educación Media. Los resultados apuntan a que los estudiantes se preocupan por el desarrollo de las habilidades lingüísticas que se vinculan con los usos cotidianos, especialmente, de tipo oral.

Palabras clave: discurso, necesidades, valoraciones, competencias.

Recepcion: 29-10-2012. Evaluacion: 04-12-2012. Recepcion de la version definitiva: 10-01-2013.

STUDENTS' POINT OF VIEW IN THE CONSTRUCTION OF A DIAGNOSIS OF NEEDS AND THEIR VALUATION IN THE FIELD OF DISCOURSE PEDAGOGY

Abstract

Presently, it is necessary to look into the way language teaching is carried out. It is also paramount to consider, in the light of a competency-based education, the stances taken by all participants involved, even those who have been historically passive in this process: the students. In this sense, this research paper attempts to foreground High School students' educational needs and their valuation of learning in the field of discourse. The theoretical framework is found in systemic functional linguistics (Halliday, 1982), in discourse studies (van Dijk, 2003; Jäger, 2003), and in pedagogical approaches (Cassany, Luna y Sanz, 2001; Coll, 2007; Perroneud, 2006; Tobón, 2007). The method employed is of a qualitative, interpretative type and the study was developed through the analysis of two instruments that gather data from High School students. The results suggest that the students worry about the development of their linguistic skills as linked to everyday use, especially those of a spoken nature.

Key words: discourse, needs, valuation, competency

LE POINT DE VUE DES APPRENANTS LORS DE LA CONSTRUCTIONS D'UN DIAGNOSTIC DE BESOINS ET LEURS ÉVALUATIONS DANS LE DOMAINE DE LA PÉDAGOGIE DU DISCOURS

Résumé

Actuellement, il est nécessaire de réviser comment on enseigne la langue. C'est pourquoi il est essentiel considérer, d'après un enseignement par compétences, la position de tous les participants même ceux qui ont traditionnellement été des sujets passifs dans ce processus : les apprenants. Dans ce sens, cet article de recherche prétend relever les besoins d'appren-

tissages et leur évaluation dans le domaine du discours, de la part des apprenants. Le cadre théorique est construit sur la Linguistique Systémique Fonctionnelle (Halliday, 1982) sur les études du discours (van Dijk, 2003, Jäger, 2003) et sur les approches pédagogiques (Cassany, Luna Sanz, 2001; Coll, 2007; Perreneud, 2006 ; Tobón, 2007). La méthodologie employée est de type qualitatif-interprétatif. L'étude a été effectuée par le biais de l'analyse de deux instruments appliqués à un groupe de lycéens. Les résultats nous montrent que les lycéens se préoccupent pour le développement des habilités linguistiques liées aux usages quotidiens, notamment, oraux.

Mots clés: discours, besoins, évaluations, compétences.

L'OTTICA DEGLI STUDENTI NELLA COSTRUZIONE DI UNA DIAGNOSI DELLE NECESSITÀ E DELLE SUE VALUTAZIONI NELL'AMBITO DELLA DIDATTICA DEL DISCORSO

Riassunto

Oggi giorno è necessaria la rivalutazione della metodologia dell'insegnamento della lingua ed è fondamentale la considerazione, sulla base di una formazione attraverso le competenze, dell'atteggiamento di tutti i partecipanti coinvolti, inclusi coloro che storicamente sono stati soggetti passivi in quel processo: gli studenti. In questo senso, quest'articolo vuole conoscere le necessità educative e la valutazione dell'insegnamento nell'area del discorso, degli studenti della Scuola Media. Il casamento teorico è nella linguistica sistemica e funzionale (Halliday, 1982), negli studi del discorso (van Dijk, 2003 e Jäger, 2003) e negli approcci pedagogici (Cassany, Luna e Sanz, 2001, Luna e Sanz, 2001, Coll, 2007, Perreneud, 2006 e Tobón, 2007). La metodologia utilizzata fa riferimento al metodo qualitativo-interpretativo. Lo studio è stato condotto attraverso l'analisi di due test applicati a un gruppo degli studenti della Scuola Media. I risultati suggeriscono che gli studenti sono portati allo sviluppo delle capacità linguistiche che si vincolano con gli usi quotidiani, in special modo, di tipo orale.

Parole chiavi: Discurso, necessità, valutazioni, competenze.

O PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE NA CONSTRUÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES E SUAS VALORAÇÕES NA ÁREA DA PEDAGOGIA DO DISCURSO

Resumo

Na atualidade, é necessário revisar o modo como se ensina uma língua e é fundamental considerar, sob a perspectiva de uma educação baseada nas competências, o posicionamento de todos os participantes envolvidos, inclusive aqueles que historicamente foram sujeitos passivos nesse processo: os estudantes. Nesse sentido, o presente artigo de pesquisa pretende conhecer as necessidades educacionais e a valoração das aprendizagens no âmbito do discurso, por parte de estudantes de Educação Média. As teorias que sustentam este trabalho de pesquisa provêm da linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1982), dos estudos do discurso (van Dijk, 2003; Jäger, 2003) e das abordagens pedagógicas (Cassany, Luna e Sanz, 2001; Coll, 2007; Perreneud, 2006; Tobón, 2007). A metodologia utilizada é de tipo qualitativo, interpretativo, e este estudo foi realizado mediante a análise de dois instrumentos que foram aplicados a um grupo de estudantes de Educação Média. Os resultados mostram que os estudantes se preocupam pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas que têm vinculação com os usos cotidianos, especialmente, com os orais.

Palavras chave: discurso, necessidades, valorações, competências.

Introducción

La educación, en todos sus niveles y modalidades, debe perseguir como fin último la formación integral de los individuos y su preparación como ciudadanos que forman parte de una sociedad particular y que se ubican en una época determinada. Sin embargo, en nuestro país podemos observar que, aunque la sociedad venezolana ha cambiado mucho, la educación parece haberse quedado estancada en el tiempo. De allí que exista un divorcio claro entre lo que se intenta enseñar dentro de las aulas y lo que los estudiantes necesitan aprender para funcionar adecuadamente dentro de esa sociedad.

Es cierto que se han desarrollado diversos estudios e infinidad de propuestas que han intentado salvar estas distancias pero, en la mayoría de los casos, estos no han pasado de ser meros planteamientos teóricos que reposan en los registros de nuestras universidades y que, en el más optimista de los escenarios, apenas si han sido compartidos a través de eventos o publicaciones que tampoco llegan al aula de clase, así que no se concretan en la realidad educativa.

Dentro del contexto actual, es pertinente valorar, rescatar y aprovechar algunos aspectos vinculados con las modificaciones que han sido propuestas por el Estado, en relación con el sistema educativo nacional.

La eliminación de los programas existentes hasta ahora implica la libertad de trabajar en función de las necesidades reales de los estudiantes. Además, la planificación basada en competencias permite sustituir los contenidos tradicionales y, en algunos casos, poco pertinentes, por conocimientos de distinta naturaleza, vinculados directamente con las necesidades e intereses de los discentes y de la sociedad a la cual pertenecen. Finalmente, algunos de los postulados teóricos que se han considerado en la transformación educativa propuesta en el país son pertinentes en el contexto histórico actual (el planteamiento pedagógico de Simón Rodríguez, José Martí, Luís Beltrán Prieto Figueroa y Paulo Freire, y el pensamiento filosófico de la teoría de la complejidad y de la interculturalidad).

Valorar estos aspectos como positivos y asumirlos para mejorar la calidad de la educación parece necesario y posible; sin embargo, encontramos que, en la realidad, los docentes enfrentan una problemática im-

portante constituida fundamentalmente por la ausencia de lineamientos claros que orienten la práctica pedagógica dentro de esa transformación que podría estarse gestando.

Esta situación se presenta en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano; sin embargo, es la educación media, incluida dentro del subsistema de educación básica, la más afectada puesto que se han cambiado los parámetros administrativos y no se ha facilitado a los involucrados las herramientas adecuadas para lograr la adaptación. Específicamente, en el área de Lengua y Literatura, hemos percibido que algunos docentes siguen manejando exactamente los mismos contenidos, actividades, materiales y evaluaciones correspondientes a los programas que habían estado vigentes hasta ahora pero presentan sus planificaciones dentro del formato basado en competencias pues se trata de un requisito administrativo y nada más.

En estos casos, la inexistencia de un programa de Lengua y Literatura actualizado, amplio, flexible, pertinente, que oriente la labor pedagógica, genera cierta anarquía que poco se corresponde con el espíritu sistemático de la educación. Esto hace necesario que se evalúe la situación actual en cuanto a esta asignatura para poder, si es posible, mejorar la situación.

Es por ello que el presente artículo se inscribe dentro de una investigación más amplia a través de la cual se pretende conocer las necesidades y valoraciones de los estudiantes para diseñar, posteriormente al texto que aquí se propone, un conjunto de competencias, actividades y tareas que, al ser aplicado y evaluado, permita plantear algunos lineamientos que orienten la elaboración de programas pedagógicos.

Pero repensar el modo en que se trabaja con la enseñanza de la lengua debería incluir la revisión del punto de vista de quienes, en definitiva, son las víctimas o los afortunados según sea la evaluación que se haga de dicha enseñanza: los estudiantes. Es por ello que, a través de este artículo, se intenta dar respuesta a interrogantes de investigación vinculadas estrechamente con la perspectiva estudiantil. ¿Cuáles son las necesidades que reconocen los estudiantes de Educación Media en el área del discurso? ¿Cómo valoran los estudiantes de Educación Media los aprendizajes que han adquirido en la asignatura de Lengua y Literatura? Estas preguntas dan pie al establecimiento de los siguientes objetivos.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Conocer las necesidades educativas y la valoración de los aprendizajes en el área del discurso, por parte de los estudiantes de Educación Media.

Objetivos específicos

- Determinar las necesidades educativas que reconocen los estudiantes, en el área del discurso.
- Determinar las valoraciones que los estudiantes hacen de los aprendizajes adquiridos en la asignatura Lengua y Literatura durante su desarrollo escolar.

Marco referencial

Revisar la perspectiva de los estudiantes en relación con los procesos de aprendizaje en los que participan en el área discursiva requiere el establecimiento de un marco conceptual que facilite la interpretación de los datos que los jóvenes suministraron a través de los instrumentos que se emplearon para el logro de los objetivos ya señalados. Es por ello que a continuación se presenta una serie de elementos en torno a los cuales gira la investigación que aquí se reporta y en relación con los cuales no necesariamente existen acuerdos generalizados, por lo que se hace necesario dejar clara cuál es la concepción que asumimos al respecto.

El discurso

El discurso es el objeto de estudio de una pedagogía con un verdadero enfoque social y es el centro del proceso de aprendizaje que se debe llevar a cabo en la asignatura de Lengua y Literatura. No es una estructura sintáctica o semántica particular sino un conjunto de elementos lingüísticos que solo adquiere completitud en la medida en que se ubica dentro de un contexto social específico y con una intención determinada.

Aunque se trata de un concepto difícil de definir con exactitud y que se maneja desde distintas perspectivas en función del ámbito del co-

nocimiento en el cual nos ubiquemos, nos interesa la concepción de discurso como instrumento y reflejo de la sociedad. Así lo considera Halliday (1982) quien lo define como “el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo” (p. 10). Para este autor, “el lenguaje simboliza activamente el sistema social” (p. 11). Nos interesa esta concepción pues es la que se confrontará con los señalamientos hechos por los estudiantes de Educación Media.

La relación que este autor describe entre el lenguaje y la sociedad implica que no es posible estudiar los elementos propios del sistema lingüístico sin considerar los rasgos característicos de la sociedad dentro de la cual funciona dicho sistema. Esto, en menor escala, indica que no es posible incluir, en el aula de clases, explicaciones teóricas sobre la lengua, sin que ellas se vean necesariamente reflejadas en el uso real que hacemos al comunicarnos.

Van Dijk, (2003) aclara que:

...las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias (o para expresar emociones) y lo hacen como parte de sucesos sociales más complejos, por ejemplo, en situaciones tan específicas como un encuentro con amigos, una llamada telefónica, una lección en el aula, una entrevista de trabajo, una consulta con el médico. También cuando leen o escriben una noticia periodística. (p. 22)

Es necesario dejar claro que cuando hablamos del discurso, con intenciones pedagógicas, debemos considerar todas esas situaciones que van Dijk enumera como parte de nuestro trabajo de aula debido a que, si bien es cierto que los estudiantes deben conocer las estructuras que constituyen el sistema de la lengua y las funciones que cumple cada una de ellas, esos conocimientos solo pueden valorarse si pueden ser aplicados a los distintos contextos de realización, a las distintas posibilidades comunicativas a que se deben enfrentar los niños y jóvenes a diario.

De hecho, el discurso se convierte en un pilar fundamental para la formación integral de los individuos en la medida en que representa el mecanismo a través del cual nos hacemos parte de una cultura y, al mismo tiempo ayudamos a construirla; por lo que no es adecuado que un niño o

un joven en formación desconozca el valor que tiene su lengua dentro de la sociedad en la cual él está inmerso. Jäger (2003) apunta que:

Al operar como un “fluir de ‘conocimiento’” -y como el conjunto de conocimiento societal acumulado en toda la historia-, el discurso crea las condiciones para la formación de sujetos y la estructuración y configuración de las sociedades (p.65).

Se entiende entonces, que cuando hablamos de discurso no nos referimos solo a una oración, un párrafo o un texto aislado sino a un mecanismo de creación y traducción de la realidad social específica de cada grupo. Una vez entendido el rol fundamental que el discurso tiene dentro de la sociedad, podemos comprender la necesidad de que sea adecuadamente trabajado como centro de la labor docente en la asignatura de Lengua y Literatura, en cualquier nivel y modalidad de nuestro sistema educativo, si es que pretendemos realmente ser parte de la adecuada formación de los niños, jóvenes y adultos.

Enseñar/aprender lengua

El desarrollo de las habilidades lingüísticas por parte de los estudiantes o el logro de los objetivos pedagógicos propuestos por un determinado profesor dependen de diversos factores; sin embargo, cuando se trata de la elaboración de un programa educativo o de la planificación del trabajo de aula, es fundamental evitar errores ya conocidos por parte de los docentes. De este modo, la responsabilidad del profesor es vital en la medida en que se convierte en un orientador de los procesos que deben llevar a cabo los estudiantes.

Las clases de Lengua deben estar dirigidas a preparar a los estudiantes para desenvolverse, de manera efectiva, en distintas situaciones de comunicación y esto no se puede lograr si no es partiendo del conocimiento que ellos traen consigo para luego orientarlo y complementarlo. Se debe partir del uso real que los individuos hacen de su lengua y es entonces cuando comienza el protagonismo de los estudiantes en la formación de su propio aprendizaje, pues no se trata de “llenar un vacío” que hay en

ellos con toda la “sabiduría” del docente; por el contrario lo que se busca es valorar lo que ellos traen y lo que cada uno de ellos, en particular, necesita para mejorar su desempeño como usuario de una lengua. En palabras de Halliday (1982), lo que se debe promover es “el desarrollo de un dominio del lenguaje estándar por parte del niño, sin degradar de modo alguno su propia forma de lengua materna” (p. 273)

Además, necesitamos reconocer que, como docentes, no estamos para decidirlo todo y, también, que los niños y jóvenes tienen habilidades que les podemos ayudar a mejorar en función de que sean cada vez más autónomos en la selección y construcción de sus aprendizajes.

Por otro lado, si reconocemos con Cassany, Luna y Sanz (2001), que la lengua es “el instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento” (p.36), estaremos asumiendo la responsabilidad de trabajar en función de que los estudiantes desarrollen y aumenten sus habilidades en cuanto a la estructuración de sus ideas, no solo dentro de una asignatura particular sino para todo su quehacer dentro y fuera del ámbito académico. Es este otro aspecto a considerar cuando se pretende revisar de qué modo los estudiantes valoran sus aprendizajes y deficiencias en el área del discurso, pues, tal como lo señalan estos mismos autores: “El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven (...) pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal” (p.36).

El profesor de Lengua tiene, entonces, la responsabilidad de lograr que sus estudiantes sean capaces de manejarse de manera independiente y adecuada en cualquier contexto, que puedan, de hecho, adaptarse a las condiciones específicas de cada evento comunicativo, y que alcancen propósitos sociales determinados a través del uso del lenguaje.

Finalmente, los jóvenes necesitan estudiar el discurso como un instrumento para desenvolverse dentro de una realidad determinada y para modificar esa realidad, como una herramienta que les permite desempeñar distintos roles dentro de distintos grupos, como un mecanismo que permite marcar posiciones, establecer relaciones.

Siguiendo a Halliday (1982), debemos construir una imagen de la lengua que nos permita ver el modo en que la gente se comunica realmen-

te entre sí, en que incesantemente intercambia significados y en que unos y otros ejercen acción recíproca de maneras significativas.

Según este mismo autor, las tareas fundamentales de enseñanza de lectura y escritura pierden sentido en la medida en que no se trabajan directamente vinculadas con el modo real en el que los niños y jóvenes se acercan a ellas en su propia experiencia lingüística. Por lo tanto, es justamente aquella imagen de lengua la que debemos incluir en cualquier programa de Lengua y Literatura, en cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje que tenga como propósito mejorar el desempeño lingüístico de los individuos tanto en la comprensión como en la producción de textos orales o escritos, porque solo así se estará asumiendo el lazo indisoluble que existe entre los aspectos lingüísticos y sociales de los individuos.

El aula de clases no siempre coincide con lo que las teorías apuntan como contexto ideal de enseñanza y aprendizaje por lo que las perspectivas aquí descritas deben ser contrastadas con los señalamientos hechos por los estudiantes al momento de analizar el modo en que ellos perciben su propia experiencia en este sentido.

Competencias

Las competencias constituyen el cúmulo de las habilidades y destrezas cuyo desarrollo se pretende promover a través del trabajo pedagógico en los niños y jóvenes que están en nuestras aulas de clases. Aunque se trata de un término que se ha concebido desde diferentes perspectivas, y, aunque para algunos una competencia es una capacidad de “hacer algo”, de llevar a cabo determinada acción, nosotros consideraremos que las competencias representan el conjunto de dispositivos en torno a los cuales deben girar los planteamientos de un eventual programa educativo basado en la Pedagogía del Discurso así como el trabajo de aula y, por lo tanto, asumimos el término competencia en su sentido más amplio y complejo para poder analizar, desde esa perspectiva, la opinión de los jóvenes. Solo conociendo sus intereses, sus valoraciones, sus necesidades, un docente podrá planificar sus clases de discurso según un enfoque por competencias.

Debemos concebir este término, dentro del espacio educativo, como la combinación de las habilidades de conocimiento, de aplicación

de estrategias y de valoración por parte de los discentes, además del aspecto motivacional, ya que es aquí donde radica la complejidad y, al mismo tiempo, la importancia de este concepto para poder determinar cuáles son los elementos que se deben incluir en el aula.

Del trabajo realizado por Coll (2007) en relación con las fortalezas y debilidades del trabajo por competencias, podemos extraer algunos de los aspectos más importantes en relación con este concepto:

1. Ser competente en un ámbito determinado implica ser capaz de enfrentar determinadas situaciones y resolver problemas específicos relacionados con ese ámbito en particular.
2. El trabajo por competencias implica necesariamente la combinación de distintos tipos de conocimientos (habilidades, prácticas, aspectos conceptuales, procedimientos, valoraciones, actitudes, motivaciones, etc.)
3. Es fundamental el contexto dentro del cual se adquieren o desarrollan las competencias, así como el contexto en el cual se pondrán en práctica posteriormente.
4. Son fundamentales las competencias que están dirigidas a que el individuo sea capaz de aprender a aprender.

En este sentido, se insiste entonces en que lo que debemos incluir como parte del trabajo en el área de Lengua es un conjunto de competencias que permitan, en primer término, que los estudiantes se preparen para enfrentarse a distintas situaciones comunicativas, de un modo adecuado. Por otro lado, debemos considerar que no se pueden trabajar solo conceptos aislados en la clase de lenguaje; eso no significa eliminarlos sino adaptarlos al uso real que, de ellos, puedan hacer los estudiantes y sumarlos a otro tipo de elementos, tales como las estrategias para desenvolverse adecuadamente en cuanto a la lectura, la escritura, el habla y la escucha; valoración de la identidad lingüística; motivación para ser cada día un usuario más eficiente de la lengua. También, se hace necesario, tal como lo hemos venido señalando, que los aprendizajes se ubiquen dentro de un contexto real y que sean útiles para desempeñarse luego en otros contextos; más que enseñar a los estudiantes un conjunto determinado y limitado de contenidos, debemos ocuparnos de promover en ellos ha-

bilidades para convertirse en aprendices autónomos, lo cual les permitirá desarrollar cada día nuevas experiencias para mejorar su desempeño lingüístico, aprendiendo no solo de lo que se ve en clase sino, y sobre todo, de lo que hay fuera de ella. Finalmente, resulta oportuno preguntarnos si nuestros estudiantes han desarrollado competencias que les permitan identificar sus propias necesidades educativas y valorar sus aprendizajes en el área del discurso, pues eso es una señal de cuán significativo es el trabajo de aula en la promoción de actitudes críticas por parte de los jóvenes que les ayuden a mejorar en sus procesos individuales y grupales de aprendizaje. Por otro lado, conocer estos aspectos podría orientar de manera más efectiva el desempeño docente.

La competencia no puede considerarse como una nueva forma de tratar los mismos conceptos aislados que la escuela ha manejado por mucho tiempo y que desde hace algunos años, vienen siendo objeto de alguna transformación. Para destacar el valor complejo de la competencia desde la perspectiva que asumimos, tomaremos las palabras de Perreneud (2006):

la escolaridad general, al igual que las formaciones profesionales, puede y debe contribuir a construir competencias verdaderas. (...) aprender a explicar un texto «para aprender» no es aprender, salvo para fines escolares, porque existen tantas maneras de explicar o interpretar un texto como perspectivas pragmáticas. Si este aprendizaje no se asocia a una o varias prácticas sociales, susceptibles de tener sentido para los alumnos, este será rápidamente olvidado, considerado como uno de los obstáculos por franquear para obtener un diploma, no como una competencia que debe ser manejada para dominar las situaciones de la vida. (p.55)

Evidentemente, es mucho más sencillo reconocer esta necesidad en la teoría que en la práctica; sin embargo, pretendemos analizar las necesidades de nuestros estudiantes y organizarlas en función de esta concepción de competencia según la cual, lo más importante es el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales válidas para su desenvolvimiento cotidiano.

Competencias y discurso

Las competencias son habilidades y destrezas que le permiten al individuo manejarse de manera efectiva en distintas situaciones y resolver problemas cotidianos. De este modo, en el área del lenguaje podría pensarse que las competencias a considerar ya están determinadas y que el asunto está en aprender sobre los procesos de lectura y escritura así como de la oralidad.

Sin embargo, cuando se concibe el discurso como un hecho social, se comprende que las competencias a trabajar en esta área no pueden asumirse de manera estandarizada ni alejada de la realidad particular de los individuos. Esto quiere decir que las clases de Lengua no solo deben facilitar, por ejemplo, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos seleccionados por el docente sino que deben tratarse del estudio de esos mismos procesos con la finalidad de que puedan ser llevados a cabo de manera efectiva por los estudiantes en las distintas situaciones reales y concretas que se les presentan. Del mismo modo, la comunicación oral no puede pensarse solo como la exposición académica por parte de los alumnos sino que ellos deben poner en práctica sus posibilidades para ser comunicadores eficientes en distintos contextos reales.

Las competencias son elementos dinámicos que no se establecen *a priori* y que no vienen, necesariamente, con cada individuo, sino que por el contrario son habilidades que se van desarrollando antes, durante y después de la escolaridad. Por lo tanto, es fundamental comprender que las que se consideran en el área del discurso no se “alcanzan” de manera absoluta en un momento determinado, sino que se pueden seguir mejorando siempre.

Compartimos algunos aspectos de la definición de este concepto desde la línea del denominado pensamiento complejo pues consideramos que es así como realmente deben concebirse para que puedan diferenciarse de los enfoques tradicionales y enciclopédicos de la educación. Desde esta perspectiva, las competencias se definen como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para reali-

zar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2007, p. 17).

En ese sentido, la asignatura Lengua y Literatura no puede limitarse a trabajar sobre la base de elementos exclusivamente lingüísticos, sino que debería tomar en cuenta los aspectos del discurso que los estudiantes deben mejorar para ser mejores ciudadanos. Esta afirmación señala lo que consideramos como adecuado a partir de la revisión teórica de los conceptos de discurso y de competencias, así como de la relación que se debe establecer entre ambos dentro del espacio académico. Resultará interesante contar con este marco al momento de identificar cuáles son las necesidades educativas que los jóvenes reconocen en su desenvolvimiento discursivo y, más aún, al momento de determinar el modo en el que ellos valoran lo que han aprendido, pues esto último permitirá señalar si tales aprendizajes se corresponden, en alguna medida, con lo que hemos descrito en este apartado.

La educación en Venezuela

En Venezuela, aproximadamente desde el año 1997, se están gestando algunos cambios relacionados con la educación y, específicamente con el modo de enseñar que se debe poner en práctica. En ese año se llevó a cabo la denominada reforma curricular de la Educación Básica, lo que permitió que se hicieran transformaciones de forma y de fondo, por lo menos en la primera y segunda etapa en ese nivel (hasta sexto grado). Se comenzó a trabajar tomando en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como los ejes transversales; además, la evaluación pasó de ser cuantitativa a cualitativa y se comenzó a planificar por proyectos.

Sin embargo, la tercera etapa de la Educación Básica, como se denominaba en ese entonces, no fue incluida dentro de esa transformación y se mantuvo exactamente con los mismos parámetros señalados por la Ley Orgánica de Educación del año 1980. Desde ese entonces hasta ahora, se han llevado a cabo algunos cambios en la legislación de nuestro país, pasando por una nueva Constitución (1999), una nueva Ley Orgánica de Educación (2009), e incluso una Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (1998) y, necesariamente, esto ha afectado las condiciones educativas.

Específicamente, existe un documento relacionado con un plan piloto que se ha estado llevando a cabo en algunas instituciones públicas y que pretende estudiar la factibilidad de concebir la ahora llamada Educación Media, desde la perspectiva del liceo bolivariano. Aunque su elaboración es previa a la promulgación de la LOE (2009), interesa revisar lo siguiente:

El proceso educativo, tal como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su artículo 3°, la LOPNA, en su artículo 58 y la Ley Orgánica de Educación, en su artículo 7°, está estrechamente vinculado al trabajo a fin de armonizar educación con las actividades productivas propias del desarrollo social local, regional y nacional a través de la orientación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; formándolos (as) en, por y para el trabajo liberador, creador y productivo con visión dignificadora de lo humano, que permita satisfacer necesidades básicas, contribuir al desarrollo regional y por ende al nacional. (Liceo bolivariano, 2004, p.30-31)

Aquí encontramos destacada y justificada, la importancia del contexto social en el aprendizaje de las distintas disciplinas que conforman el currículo tanto de la Educación Media dentro de los liceos bolivarianos como dentro del resto de los colegios y liceos que atienden este nivel educativo. Es cierto que el mencionado documento está dirigido a los liceos bolivarianos en particular y allí se encuentran, en detalle, los contenidos que se deben incluir en cada área de aprendizaje que conforma el currículo que se ha propuesto y que hoy en día aún está en prueba; sin embargo,

el resto de las instituciones educativas que se mantienen trabajando por asignaturas y no por áreas de aprendizaje no cuentan con un documento similar en el que se indique cuáles son los elementos que se deben incluir para lograr ese planteamiento general que hemos citado. En él se sintetizan aspectos que no pueden ser ajenos a nuestra labor docente porque no están planteados de manera exclusiva para los liceos bolivarianos sino que se encuentran en nuestras leyes que deben ser aplicables y aplicadas a todas las instituciones educativas.

Es por ello que para realizar un diagnóstico de necesidades que se ajuste no solo a los requerimientos específicos de nuestro grupo escolar, sino a lo que plantea la institución y lo que el Estado, como ente encargado de la educación, señala, debemos considerar estos elementos que, además, se conjugan perfectamente con los planteamientos teóricos que hasta ahora hemos señalado. El establecimiento de un vínculo estrecho entre el trabajo de aula y las condiciones sociales locales, regionales y nacionales será siempre necesario para el logro de una labor pedagógica más efectiva y es pertinente reconocer, a través del análisis propuesto en el presente artículo, de qué manera ese vínculo ha estado presente en la formación discursiva de nuestros jóvenes.

Todos los señalamientos teóricos que hemos presentado constituyen el marco de referencia que permite sistematizar la información suministrada por los jóvenes, pues el propósito del presente estudio es, como se ha dicho, conocer las necesidades educativas y la valoración de los aprendizajes en el área del discurso, por parte de los estudiantes de Educación Media. Para eso no solo es fundamental recabar las opiniones de los jóvenes sino que hace falta contextualizar sus puntos de vista dentro de la situación educativa actual y particular.

Metodología

La presente investigación constituye un estudio fundamental pues permite dar a conocer el punto de vista de los estudiantes en cuanto a las necesidades y logros existentes en su proceso de aprendizaje en el área discursiva y esto representa un avance en el camino de la revisión y posible transformación de la realidad educativa actual. El enfoque de la investigación es cualitativo pues, como lo señalan Hernández Sampieri, Fernán-

dez Collado y Baptista Lucio (2003) este paradigma permite profundizar datos, ofrece riqueza interpretativa y contextualiza una investigación. “También aporta un punto de vista ‘fresco, natural y holístico’ de los fenómenos, así como flexibilidad” (p. 18). En este enfoque la motivación radica en tratar de entender un fenómeno social en su totalidad.

Taylor y Bogdan (1994) asumen la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico y consideran que se refiere a aquella “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). En ella el investigador mira el contexto y a sus actores desde un punto de vista holístico.

Comprende a las personas en relación con sus contextos aportando “sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones” (p. 21) y valora todas las visiones sobre el asunto. Es humanista pues trata de penetrar en lo que la gente es, ve y piensa. Enfatiza la validez de la investigación.

Tal como lo señala Martínez Miguélez (2006), la investigación de este tipo “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.66). Pues bien, la intención de este trabajo es precisamente interpretar una realidad educativa específica pero considerando todos los elementos que la integran y la caracterizan para poder reflexionar sobre ella e intentar generar alguna transformación.

Nuestra propuesta es parte de una futura investigación – acción puesto que el objeto de interés surge de la realidad dentro de la cual la investigadora se encuentra inmersa y en la que ha detectado alguna necesidad en torno a la cual pretende trabajar con el fin de lograr una mejora. Hemos percibido, a través de nuestra experiencia como docente de aula en Educación Media, que es necesario proponer nuevos programas educativos y para lograr esa meta, a largo o mediano plazo, consideramos fundamental revisar, en primer término, el punto de vista de los estudiantes en relación con sus aprendizajes en el área discursiva pues sus condiciones actuales en este sentido son una prueba de qué tan adecuado ha sido el modo en que se ha trabajado en la asignatura Lengua y Literatura y, en una etapa posterior a la expuesta en este artículo, de qué modo se podría mejorar.

Sujetos de la investigación

Dada la naturaleza cualitativa e interpretativa de la presente investigación, el análisis se realiza a partir de un grupo específico en torno al cual se puedan generar conclusiones que no se pretenden asumir como absolutas ni válidas para cualquier otra población. El énfasis está en la profundidad de la descripción más que en la amplitud de la referencia.

En concordancia con lo que estipula este tipo de investigación, se trata de un grupo real con el cual correspondía realizar el trabajo docente a lo largo del año escolar y respecto al cual se presentó la dificultad, antes descrita, en cuanto a la inexistencia de programas actualizados y disposiciones particulares sobre cómo llevar a cabo la tarea educativa en el área de Lengua y Literatura. De allí surgió el interés por diseñar, más adelante, un nuevo programa educativo para tercer año de Educación Media.

Los sujetos de la investigación están representados por los estudiantes que cursaron el tercer año de Educación Media de una institución ubicada en la Parroquia La Vega, en la ciudad de Caracas, durante el año escolar 2010-2011.

La selección de este nivel para llevar a cabo la investigación tiene que ver con el hecho de que se encontraban en el último año de lo que hasta hace poco se denominaba Educación Básica. Esto implica que los alumnos estaban por cerrar una etapa para iniciar una nueva, en la cual deberán poner en práctica cierto nivel de conciencia crítica que es indispensable desarrollar desde ya. Además, estos jóvenes, en su mayoría, estuvieron entre siete y ocho años dentro de la misma institución y este sería el último allí, pues el colegio no cuenta con cuarto y quinto año, lo cual quiere decir que era fundamental promover en ellos un rol activo y protagónico en las decisiones relacionadas con su formación para que, de este modo, fuera más fácil la transición a una nueva institución educativa.

Por otro lado, se elige trabajar con este grupo por cuanto ya se han familiarizado, en cierta medida, con la denominada planificación por proyecto. Específicamente, durante el año escolar anterior, tuvieron la oportunidad de ser ellos mismos quienes propusieran diversas opciones y seleccionaran, entre ellas, la que les parecía más pertinente para tomarla como temática del proyecto en torno al cual debían girar las actividades

de las distintas asignaturas. Esta experiencia previa debía facilitar la participación de estos alumnos en nuestra investigación dado que se asumió que estarían dispuestos a manifestar sus opiniones a lo largo de todo el proceso.

Finalmente, se tomó en cuenta que, por lo menos en teoría, el nivel de madurez de estos jóvenes es un poco mayor al de los estudiantes de primero y segundo año por lo que, para esta primera experiencia, consideramos adecuado trabajar con este nivel ya que era fundamental contar con la mayor colaboración de parte de los estudiantes para determinar, a través de ellos, las necesidades y valoraciones reales que presentan en torno a la lengua.

Recolección de información

Se aplicó un cuestionario y una escala de estimación, a través de los cuales se recolectó la información relacionada con la percepción de los estudiantes sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden y para qué.

El cuestionario fue diseñado con preguntas abiertas, pues la intención era que los estudiantes tuvieran libertad en la construcción de sus respuestas y que estas no estuvieran limitadas por las concepciones propias de la investigadora. Estaba constituido por seis preguntas, la primera de las cuales tenía que ver con la definición de lengua que ellos manejaban. La segunda pregunta giraba en torno a las habilidades lingüísticas en las cuales consideraban que tenían mayor fortaleza, mientras que la tercera consultaba sobre aquellos aspectos en los cuales consideraban importante mejorar. Las tres últimas preguntas se referían a las actividades de aula en la clase de Lengua. La número cuatro implicaba señalar cuál era el tipo de actividades que, en su opinión, debían incluirse en la clase y la número cinco solicitaba indicar cuál era el tipo de actividades que, desde su punto de vista, debían evitarse en estas clases. Finalmente, la sexta pregunta les hacía reflexionar sobre cuáles eran las evaluaciones que se debían aplicar en esta asignatura. Este cuestionario se aplicó dentro de la hora de clase de Lengua y se les aclaró a los jóvenes que no tendría peso en su calificación del curso y que lo que allí expresaran se mantendría en absoluto anonimato, debido a que la intención era que ellos tuvieran la certeza de que podrían incluir allí sus opiniones con libertad.

Además de las preguntas abiertas contenidas en el cuestionario antes descrito, a los estudiantes se les facilitó una escala de estimación para que opinaran en torno a la utilidad que, según su opinión, tienen los conocimientos adquiridos por ellos en la asignatura de Lengua para desenvolverse en diversas situaciones fuera del salón de clase. La escala iba del 1 al 5, siendo 5 el grado máximo de utilidad. En el instrumento se les pedía a los alumnos valorar esa utilidad en una escala que se debía aplicar a los contextos específicos que se presentaron (comunicación con amigos, comunicación con familiares, búsqueda de empleo, solicitud de documentos en lugares oficiales, hacer una denuncia en un medio de comunicación, participar en la homilía de la misa, solicitar ingreso en una institución educativa, pedir información a desconocidos). Es importante tomar en cuenta que era necesario incluir un número limitado de situaciones y que estas debían abarcar distintos niveles de formalidad y cotidianidad, por lo que se seleccionaron eventos comunicativos que estuvieran, en mayor o menor medida, vinculados con la realidad cotidiana propia de este grupo específico. Por ejemplo, se incluyó el evento comunicativo de la misa, pues se trata de una escuela católica en la que esta actividad es usual. La escala de estimación aplicada a los estudiantes permitió conocer la valoración que ellos hacen de los aprendizajes adquiridos en la asignatura de Lengua, durante todo su desarrollo escolar, en situaciones específicas de comunicación.

Los instrumentos que se aplicaron fueron elaborados sobre la base del concepto de competencia como conjunto de habilidades de distinta naturaleza que permiten a los individuos la resolución de problemas frente a diversas situaciones. De este modo, se pretendía distinguir aquellas destrezas o competencias discursivas en las cuales los jóvenes consideran que tienen mayor dominio así como aquellas en las que creen que deben trabajar aún más. Al mismo tiempo, el análisis de estos instrumentos permite percibir si los estudiantes han desarrollado otro tipo de competencias que les permitan valorar sus aprendizajes y la importancia que estos pueden adquirir en contextos específicos.

Análisis del cuestionario

La información suministrada por los estudiantes, a través del cuestionario, permite revisar dos aspectos que son fundamentales dentro del proceso educativo. Por un lado, se ponen de manifiesto algunas de las necesidades específicas que ellos reconocen en relación con su desenvolvimiento discursivo así como las fortalezas que identifican en ese mismo sentido. Por otro lado, se da a conocer la concepción que los jóvenes tienen de lo que es la lengua y de lo que debería ser la asignatura con la que se pretende enseñársela. De la estructura del cuestionario y de las respuestas construidas por los estudiantes surgen las categorías que se describen a continuación y que permiten sistematizar los datos.

Definiciones de lengua

En cuanto a este aspecto, la mayoría de los estudiantes considera que la lengua representa un instrumento para lograr la comunicación en determinados espacios (formales, informales, académicos y cotidianos). En segundo lugar, se ubican las definiciones que giran en torno al uso correcto de diversos elementos lingüísticos (vocabulario, ortografía, sintaxis). Finalmente, surgen algunas definiciones que se pueden considerar de índole social.

Específicamente, nueve de ellos le adjudican un carácter funcional, pero su conceptualización es más bien abstracta: coinciden en que se trata de un “medio para comunicarnos”. Otros cuatro le dan carácter normativo e insisten en que se trata de “hablar correctamente”, o “hablar como debe ser”. Finalmente, tres jóvenes plantean definiciones más cercanas al carácter social del lenguaje debido a que lo asumen como un medio para “reflejar el comportamiento de las personas”, “la confianza en sí mismas”, “sus sentimientos e inquietudes”, “sus pensamientos y opiniones” y, además, apuntan que sirve de mucho ya que “lo usamos para todo”, es decir, está presente en todas nuestras actividades.

Fortalezas lingüísticas

En cuanto a las fortalezas que los estudiantes consideran que tienen en el área del lenguaje, salta a la vista la predominancia de la oralidad, entre

las respuestas. La mayoría de ellos afirma tener facilidad para comunicarse de forma oral (entre amigos y familiares, en exposiciones, en participaciones en clase). La oralidad es señalada por nueve de ellos, quienes afirman sentirse seguros “en las conversaciones”, “al expresar sentimientos”, “al comunicarse con padres y amigos”, al hablar “de una manera libre”.

Por otra parte, dos participantes consideran que tienen habilidades en todos los aspectos del lenguaje, señalando que eso permite “comunicarse de distintas maneras”. El resto de los elementos que surgen de las respuestas de este grupo tienen la misma frecuencia de aparición. Las áreas de lectura, de escritura, ortografía y léxico fueron señaladas, en cada caso, por un solo alumno. Lo mismo ocurre con la opción de considerar que no se tiene fortaleza en “ninguno” de los elementos del lenguaje, pues esta también fue seleccionada por un estudiante.

Los jóvenes están convencidos de que manejan muy bien la oralidad, o, por lo menos, de que la manejan mucho mejor que el resto de los elementos lingüísticos que normalmente se trabajan en las clases de esta asignatura. Sin embargo, es importante destacar que los estudiantes no se asumen conocedores del resto de los elementos lingüísticos, lo que podría apuntar hacia el reconocimiento de un alto nivel de deficiencia en el área.

Debilidades lingüísticas

Curiosamente, en relación con las debilidades que les gustaría mejorar, también destaca la oralidad, lo cual pudiera interpretarse como que para ellos este tipo de discurso es importante. La mitad de los estudiantes afirma que le gustaría mejorar en cuanto a su manera de hablar en público, tomando en cuenta la pronunciación, la seguridad, el manejo del vocabulario, así como las situaciones formales e informales. La mayoría considera fundamental aspectos como “obtener un mejor desenvolvimiento a la hora de hablar en cualquier lugar”, “ser un poco más formal al hablar”, “saber pronunciar mejor las palabras”. Sin embargo, otros se preocupan por “mejorar mi manera de redactar”, “los errores ortográficos”, “la forma de escribir y redactar textos”. De todas las posibilidades que ellos incluyeron en sus respuestas, la oralidad aparece con ocho casos, mientras que la escritura surge en segundo plano con cuatro, y la ortografía está ubicada en tercer lugar con dos. Luego, cada uno con un caso, encontramos la lectura y el léxico.

La aparición frecuente de la oralidad en esta pregunta, sumada a los resultados de la interrogante anterior, pareciera apuntar hacia el hecho de que los estudiantes prefieren trabajar con aquellos aspectos lingüísticos que ya manejan, que creen más fáciles, en los que consideran que tienen mayor habilidad.

Actividades a incluir en clase

Una vez más, cuando se les consulta a los estudiantes sobre el tipo de actividades que se deben incluir en clase, se pone de manifiesto su preocupación por la oralidad, cuando proponen trabajar a través de exposiciones, conversatorios, debates, discusiones grupales, representaciones dramáticas e incluso “reuniones entre nosotros para conversar sobre nuestras debilidades y fortalezas”, “algo donde todos opinemos”. Además, plantean la posibilidad de realizar actividades visuales tales como carteleras (las cuales se elaboran también en otras asignaturas) así como juegos didácticos. Mucho más de la mitad, específicamente once de ellos, señala que son los trabajos orales los que deben realizarse en estas clases. Con una marcada diferencia, surgen luego dos opciones (cada una tiene dos respuestas); se trata de las actividades visuales mencionadas y los juegos didácticos. Finalmente, uno de los estudiantes escogió el trabajo a través de talleres.

Es importante destacar que las actividades de lectura y de escritura no son consideradas como opciones por los estudiantes. Esto es fundamental pues nos hace insistir en la idea de que ellos prefieren mantenerse realizando actividades en las que sienten que tienen algún nivel de dominio. Evitan aquello que les genere dificultad o que ponga de manifiesto sus debilidades lingüísticas. Si se les da la posibilidad de elegir, van a quedarse solo con actividades sencillas, que puedan improvisarse o que no impliquen procesos complejos.

Actividades a evitar en clase

En relación con el tipo de tareas que se deben evitar en clase, el énfasis está en las actividades escritas individuales, sean extensas o breves. Esto coincide con lo señalado hasta ahora pues, de nuevo, se refleja

la inclinación de los estudiantes por lo oral y el cierto rechazo o la poca importancia adjudicada a lo escrito. En este caso, la mayor frecuencia de casos la tienen las actividades escritas individuales. En segundo lugar, encontramos cinco respuestas con la opción “talleres grupales”, la cual, aunque pudiera representar una actividad escrita, también implica trabajo de equipo en el cual el alumno no necesariamente debe poner de manifiesto sus debilidades específicas. Finalmente, solo tres estudiantes prefieren evitar las actividades orales en clase, por lo que se puede pensar que se trata de sujetos que, a diferencia de la mayoría, no se sienten cómodos con la comunicación de este tipo.

Evaluaciones

En cuanto al tipo de evaluaciones que se deben realizar en la clase de Lengua, la mayoría de ellos coincide en que debe tratarse de actividades dinámicas, entretenidas y fáciles, una minoría cree que deben ser difíciles para lograr mayor esfuerzo de su parte. Apuntan que “deben ser dinámicas, ya que la literatura es un poco aburrida y aprenderemos más fácil de esta manera”, “divertidas, interesantes para colocarle interés a la materia y aprender”. En efecto diez de ellos consideran que las evaluaciones deben ser dinámicas y fáciles, mientras que seis alumnos piensan que es necesario que las evaluaciones sean complejas y difíciles.

Los resultados arrojados en esta pregunta refuerzan lo que el resto del cuestionario ha venido asomando: los estudiantes prefieren aquellas actividades que no impliquen un alto nivel de esfuerzo para ellos. Aunque reconocen sus debilidades, prefieren no enfrentarlas y mantenerse trabajando con aquello que creen que saben hacer bien.

Análisis de la escala de estimación

La valoración de los conocimientos adquiridos en la asignatura por parte de los estudiantes resulta fundamental para determinar cuál es la importancia que, según ellos, tiene la materia para su desarrollo real en contextos formales e informales, cotidianos o no. Aunque existen muchas otras situaciones en las que sería interesante conocer cómo perciben los estudiantes que puede servir lo que han aprendido en la materia, estos

que se seleccionaron permiten contrastar entre situaciones más o menos formales y más o menos cercanas a ellos. Es fundamental conocer la percepción que tienen de cómo puede este curso ser útil, más allá del aula de clases.

En este caso, las categorías que permiten sistematizar el análisis, y que se presentan a continuación, derivan de las ocho situaciones comunicativas que se les presentaron a los estudiantes dentro del mencionado instrumento. El orden en el que aparecen es el mismo en el que se organizaron en la escala inicial.

Comunicación entre amigos

La comunicación entre amigos es una situación en la que los estudiantes consideran que los aprendizajes obtenidos a lo largo de su escolaridad en la asignatura de Lengua son útiles. Específicamente, catorce estudiantes señalaron que lo aprendido en la asignatura les había servido mucho, mientras que los dos restantes consideran que les ha servido medianamente y ninguno de ellos afirmó que le sirviera poco. En este sentido, es importante destacar que se trata de una situación cotidiana e informal en la que posiblemente se pongan de manifiesto las habilidades lingüísticas que los jóvenes han desarrollado fuera del aula de clases y que no necesariamente son resultado de lo que se les ha intentado enseñar en la escuela. Por lo tanto, es posible que los jóvenes experimenten cierta comodidad y seguridad en este tipo de situación, sin que eso efectivamente sea resultado de los aprendizajes generados en la clase de Lengua.

Comunicación con familiares

En cuanto a la comunicación con familiares, los estudiantes señalan un alto nivel de utilidad de los aprendizajes que han adquirido, a lo largo de su escolaridad, en el área del lenguaje. De los dieciséis estudiantes, quince apuntaron que lo aprendido en esta materia les ha servido mucho y solo uno de ellos cree que le ha servido medianamente. Nuevamente, se trata de una situación que no requiere poner en práctica un elevado número de conocimientos académicos, además se trata de un hecho cotidiano en el que es lógico que los jóvenes experimenten un cierto dominio, más por la práctica frecuente que por el aprendizaje escolar.

Búsqueda de empleo

En una situación un poco más ajena a su realidad cotidiana, los estudiantes valoran menos la utilidad de los aprendizajes adquiridos en el área. En el apartado referido a la búsqueda de empleo, cinco de ellos consideran que lo aprendido en la materia les ha servido mucho; cuatro afirman que les ha servido medianamente y siete señalan que les ha servido poco. En contraste con las situaciones anteriores, en este caso se trata de un evento con un mayor nivel de formalidad y un menor nivel de cotidianidad, por lo que es necesario considerar dos posibilidades distintas. Por un lado, los estudiantes pueden estar demostrando que lo aprendido en la asignatura no ha sido realmente funcional para enfrentarse a situaciones reales por cuanto para un evento de esta naturaleza sí son necesarias algunas habilidades que deberían desarrollarse como parte de la formación escolar y que no se adquieren con el uso cotidiano. Por otro lado, los estudiantes podrían estar confirmando que, al tratarse de una situación con un alto nivel de formalidad, no se sienten preparados para ella debido a que presentan muchas deficiencias en este sentido o no creen que lo trabajado en la asignatura pudiera ayudarlos en un evento como ese.

Esta situación tiene un valor agregado dentro del análisis pues, aunque estos jóvenes, en su mayoría, no han salido a buscar empleo, confrontarlos con esta situación hipotética en la que algún día se verán inmersos denota en qué medida ellos valoran los contenidos que han aprendido en la asignatura y que pudieran ser útiles para tales fines.

Solicitud de documentos en lugares oficiales

La solicitud de documentos es una actividad social inherente a esta etapa de los estudiantes con quienes se está trabajando. Ellos han estado llevando a cabo, durante todo el año escolar, los trámites correspondientes a la transferencia a otra institución educativa pues donde han estudiado hasta ahora es un colegio que solo llega al tercer año de Educación Media. Esto se vincula con la alta valoración que los estudiantes hacen de la utilidad que los aprendizajes adquiridos en la asignatura pueden tener en una situación que es cercana para ellos. En el apartado relacionado con la solicitud de documentos en lugares oficiales, once estudiantes consideran que lo aprendido en la asignatura les ha servido mucho; mientras que

dos de ellos señalan que les ha servido medianamente y tres creen que la materia sirve poco para tales efectos. Una vez más destaca el hecho de que una situación que, en este momento, se les hace familiar da pie para que ellos sientan que sí se han manejado efectivamente, esto tiene que ver con lo que han aprendido en la asignatura.

Denuncia ante un medio de comunicación

En cuanto a la posibilidad de hacer una denuncia en un medio de comunicación, cinco de los dieciséis estudiantes señalan que lo aprendido en la materia les ha servido mucho para enfrentar tal situación y uno de ellos considera que los aprendizajes de la asignatura serían medianamente útiles en este contexto. En cambio, los diez restantes opinan que la materia ha servido poco en este sentido. La poca funcionalidad que los estudiantes le adjudican a lo aprendido se percibe, de nuevo, en una situación poco cercana a su cotidianidad. Por un lado, muchos de ellos no podrían valorar los requerimientos lingüísticos de una actividad que no todos han llevado a cabo. Por otro lado, se trata de una actividad muy formal, vinculada, en algunos casos, con la producción escrita, por lo que posiblemente muchos de ellos sientan que tienen algunas debilidades para desenvolverse en una situación como esta y que esas debilidades se deben al tipo de trabajo que se ha hecho, hasta ahora, en la asignatura.

Homilía religiosa

La institución dentro de la cual se llevó a cabo la investigación es de filosofía religiosa, específicamente católica y, con frecuencia, se realiza allí la misa o eucaristía en cuyos sermones u homilias deben participar los estudiantes. En relación con esta actividad, la opinión de los estudiantes es heterogénea cuando se les pide valorar cuán útiles pueden ser los conocimientos que han adquirido en el área de Lengua para enfrentarse a esa situación. Sin embargo, se nota una inclinación hacia la creencia de que son poco funcionales en este contexto. De los dieciséis estudiantes, cinco consideran que la asignatura ha servido mucho para tal fin, también otros cinco consideran que los aprendizajes de la asignatura serían medianamente útiles en este contexto; en cambio, los otros seis opinan que la

materia ha servido poco en este sentido. En este caso, salta a la vista que, aunque se trata de una situación con la cual deben estar familiarizados estos estudiantes, en particular, también es una actividad que posee un alto nivel de formalidad, lo cual aumenta el grado de exigencia que puede caracterizar la participación que cada uno de ellos pueda hacer. En este sentido, hay que destacar que la comodidad inicialmente descrita por los estudiantes frente a situaciones orales de comunicación, disminuye cuando se trata de una situación oral formal. Sin embargo, este argumento debe matizarse si se suman los dos primeros grupos: para diez alumnos la materia ha sido útil, mientras que para seis no. La oralidad, incluso en estos eventos comunicativos religiosos más formales, sigue siendo un área de agrado, posiblemente porque su rol es relativamente pasivo.

Solicitud de ingreso a una institución educativa

Solicitar el ingreso a una institución educativa, tal como ya se indicó, es una actividad que, en este momento particular (el año escolar) es muy cercano a los estudiantes. Posiblemente, eso justifique que de nuevo se haya percibido una valoración alta de lo útiles que pueden ser los aprendizajes adquiridos en el área de Lengua durante su desarrollo escolar hasta llegar al nivel en el que se encuentran. En el apartado correspondiente a la solicitud de ingreso a una institución educativa, trece de los dieciséis estudiantes consideran que lo aprendido en la asignatura les ha ayudado mucho; uno de ellos considera que le ha servido medianamente y dos de ellos opinan que les ha servido poco.

Solicitud de información a desconocidos

En una situación más general como lo es la solicitud de información a desconocidos, la mayoría de los estudiantes considera que lo aprendido le sería muy útil. Diez estudiantes creen que la materia les ha servido mucho para tal efecto, cuatro de ellos creen que les ha servido medianamente y dos consideran que lo aprendido en la asignatura les ha servido poco. En este caso la alta valoración de los aprendizajes tiene que ver con la amplitud inherente a la situación descrita pues no se determina, de forma explícita, el tipo de comunicación que se llevaría a cabo y, si bien

esto puede hacerse de forma oral, sabemos que hoy en día muchas veces la solicitud o búsqueda de información en distintas fuentes se puede hacer a través de medios electrónicos y, en estos, los estudiantes suelen tener muchas ventajas que no necesariamente les ha dado la clase de Lengua.

Conclusiones

Los datos suministrados por los estudiantes a través del cuestionario y la escala de estimación se combinaron con los planteamientos teóricos que tienen que ver con la elaboración de planes y programas educativos y que presentamos, de manera breve, en el marco referencial del presente artículo. Esto se hizo con la finalidad de sistematizar la información y establecer conclusiones vinculadas con el análisis del modo en que los jóvenes reconocen sus aprendizajes y necesidades educativas en al área del discurso.

En el marco de lo que implica la formación por competencias, los resultados que arroja el análisis permiten señalar que estos jóvenes han desarrollado un importante cúmulo de habilidades discursivas que les permiten resolver problemas o enfrentarse a situaciones comunicativas novedosas con cierto éxito. Sin embargo, es fundamental revisar cada uno de los elementos que derivan del análisis y que se vinculan con las destrezas lingüísticas en las cuales los estudiantes ponen mayor atención así como aquellas en torno a las cuales prefieren no profundizar porque no se consideran competentes.

Los estudiantes conciben la lengua como un importante instrumento de comunicación que puede ser útil en contextos formales e informales y en torno al cual consideran que han aprendido mucho en las clases de la asignatura Lengua y Literatura. En este sentido, es importante señalar que, aunque no son especialistas en el área, están conscientes de la relevancia del discurso como parte de su desenvolvimiento dentro de la sociedad, lo cual, coincide con lo que plantean Cassany, Luna y Sanz (2001) al señalar que aquel debe “aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven” (p. 36). Eso significa que los estudiantes efectivamente comprenden la importancia que tiene la lengua más allá del contexto de

la clase, por lo que se puede afirmar que han desarrollado competencias relacionadas con la valoración de sus aprendizajes en el área del discurso.

En relación con las necesidades educativas que los estudiantes reconocen en el área del discurso, la oralidad es el aspecto del lenguaje en el que los jóvenes consideran que se desenvuelven bien y, al mismo tiempo, representa el aspecto en el cual quisieran mejorar por lo que valoran como fundamental el desarrollo de diversas actividades orales dentro del aula de clases. Se percibe un marcado interés por parte de estos adolescentes en cuanto al discurso oral y un distanciamiento de la escritura que puede estar relacionado con lo que consideran más inmediato y frecuente. Esto quiere decir que constantemente están empleando la oralidad en los contextos no académicos, donde pasan la mayor parte de su tiempo; en cambio la escritura, al menos en su concepción más tradicional, está limitada al salón de clases, donde solo se escribe en las pruebas y en los trabajos. Por lo tanto, frente a la posibilidad de elegir qué aprenden, ellos prefieren trabajar en función de aquello que consideran que les será más útil en su desempeño real. De nuevo los resultados se corresponden con lo que hemos planteado desde la perspectiva teórica; ya indica Halliday (1982) que en la escuela se debe estudiar el discurso que incluye los usos cotidianos pues esos son los que forman al individuo como ser social; el “modo en que el lenguaje cotidiano ordinario transmite los modelos esenciales de la cultura: sistemas de conocimiento, sistemas de valores, estructura social y muchos otros” (p.72) Así que los estudiantes reconocen la utilidad de aquello que implica el desarrollo de competencias que les permitan la resolución de situaciones diversas, a partir de la combinación de distintos saberes, pero dentro de sus contextos sociales específicos.

En definitiva, los jóvenes reconocen algunas necesidades educativas relacionadas con el uso de la lengua; comprenden que pueden mejorar en todas las habilidades básicas y que eso se debe hacer en la clase de Lengua. Sin embargo, sus intereses parecen estar más orientados hacia la realización de tareas sencillas que no pongan en evidencias sus limitaciones. Prefieren evitar las actividades escritas individuales y no reconocen, de forma expresa, la importancia de la lectura como parte de la formación lingüística necesaria. Lo que realmente nos suministró la información más importante en este caso es lo que los estudiantes “no dijeron”, ya que es posible inferir que aquello sobre lo que prefieren no hablar es, en verdad,

lo que más necesitan; tal es el caso de la producción escrita, la comprensión lectora y el discurso oral en situaciones formales de comunicación. Estos elementos son fundamentales para la formación integral de los jóvenes pero posiblemente no hayan sido manejados en la escuela en relación con sus usos reales y esto ha generado un rechazo en los estudiantes que se justifica por el hecho de que, como ya hemos apuntado, en los casos en lo que la lectura y la escritura “quedan divorciadas del resto de la experiencia lingüística del niño y de su experiencia en el aprendizaje lingüístico, se constituyen en tareas huecas y desprovistas de significado”. (Halliday, 1982, p. 269)

En relación con el modo en que los estudiantes valoran los aprendizajes que han adquirido en la asignatura Lengua y Literatura a lo largo de su desarrollo escolar, ellos consideran que tales aprendizajes, efectivamente, son útiles en su desenvolvimiento social. Sin embargo, valoran aún más la funcionalidad de los conocimientos en aquellas situaciones que les son cercanas o frecuentes mientras que no reconocen el valor de estos aprendizajes en situaciones que no suelen experimentar en su realidad cotidiana por lo que las clases de Lengua parecen ser útiles para contextos muy informales como la comunicación con amigos y familiares. De nuevo, el rol de la escuela genera consecuencias pues hay que destacar que si bien hemos insistido en la importancia de valorar los conocimientos no académicos de los niños y jóvenes, también hemos reconocido la necesidad de que el aula de clases se convierta en un espacio para desarrollar habilidades y competencias discursivas que les permitan a los discentes desenvolverse en situaciones comunicativas de distinta naturaleza y con variados niveles de formalidad. Hemos dicho que en la escuela debe trabajarse en función del “desarrollo de un dominio del lenguaje estándar por parte del niño, sin degradar de modo alguno su propia forma de lengua materna” (Halliday, 1982, p. 273), lo cual implica, precisamente, que se parta de lo que los aprendices traen consigo pero con la intención de ampliarlo, complementarlo y lograr, finalmente, que así como ya se desenvuelven en las situaciones que han vivido, sean competentes para hacerlo en otras nuevas, más complejas y de mayor formalidad.

En efecto, los estudiantes reconocen la importancia de los aprendizajes adquiridos en las clases de Lengua y comprenden que no solo se trata de conocimientos útiles dentro del aula sino fuera de ella. Sin embargo,

de nuevo surge la contradicción entre el “deber ser” y la realidad pues los jóvenes solo reconocen el uso de la lengua en contextos para los cuales nos prepara la vida y no la escuela. Pareciera, entonces, que esta última les ha enseñado poco y que los únicos contextos de comunicación en los cuales ellos son capaces de manejarse son los cotidianos e informales. Esta valoración por parte de los estudiantes no niega la utilidad que las clases de Lengua pueden tener pero sí nos obliga a revisar el modo en el que se está trabajando para que los aprendizajes sean de verdad pertinentes y significativos.

Es importante recordar que el propósito de este artículo no es asumir que lo que digan los estudiantes es exactamente lo que se debe hacer sino entender que el rol de los jóvenes debe ser activo incluso en una eventual revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales se involucran. De este modo, la información reportada en el presente artículo se constituye en un avance en el proceso de describir las condiciones actuales en cuanto a la enseñanza de la lengua y da pie a que se continúe la exploración en este campo con la finalidad de lograr, en última instancia, el establecimiento de propuestas pedagógicas que permitan mejorar los mecanismos que se han estado implementando hasta ahora en esta área.

Finalmente, no queremos cerrar esta disertación sin hacer una advertencia. Las respuestas dadas por los estudiantes podrían estar sesgadas. Por un lado, podría decirse que no hay seguridad de que ellos hayan respondido honestamente; en contraposición, no creemos que tuvieran que mentir: ni se los estaba evaluando ni ellos esperaban nada a cambio. Por el otro, su concepto de que algún aspecto haya podido serles útil o muy útil estaría condicionado por su propia valoración de su desempeño (se puede estar convencido de ser bueno, de tener las competencias, sin realmente poseerlas). No obstante, estas objeciones no anulan el valor de sus contestaciones, pues lo que pretendemos es concientizar sobre la importancia de incorporar en la planificación por competencias los intereses y las necesidades manifiestas de los jóvenes, y considerar las valoraciones que ellos formulan sobre las clases de Lengua, a fin de incorporarlos como agentes activos de su propia formación y de comprometerlos con su aprendizaje. Esto se logra con mayor fluidez si se sienten identificados con lo que se les proponga, incorporando sus puntos de vista. En resumidas cuentas, comunicarse es negociar significados... y una clase no deja de ser un acto de comunicación.

Referencias

- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2001). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Graó
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Halliday (1982) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jäger, S. (2003) *Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos*. En: *Métodos de análisis crítico del discurso*. Woddak, R. y Meyer, M. (comp.). Barcelona, España: Gedisa.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004). *Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno soberano*.
- Perreneud, p. (2006) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noreste
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Baelona: Paidós
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, (16), 14-28
- Van Dijk (2003) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

EL DISCURSO EDUCATIVO DE LA ESCUELA PÚBLICA EN LA VENEZUELA COLONIAL

Shirley S. Ybarra Guillén

UPEL - IPC

shybarra@gmail.com

Resumen

En los últimos años se ha venido observando un significativo avance en los estudios del lenguaje. La lingüística, como disciplina científica, ha logrado integrarse a distintas áreas del saber ofreciendo teorías y metodologías viables para develar, entre otros aspectos, la realidad social, las relaciones de poder y la ideología. Con base en lo expuesto se ha propuesto un estudio que combina lingüística e historia para lograr los siguientes objetivos: analizar las categorías lingüísticas que constituyen el discurso educativo presente en el Reglamento de las Escuelas de Educación Cristiana y Civil de la Ciudad de Caracas (1821) y determinar la función para la cual son utilizadas las categorías discursivas. La metodología de análisis empleada es el enfoque histórico del discurso diseñado por Wodak (2003). Fue posible concluir que el discurso educativo presente en el documento analizado, por un lado, se construye a partir de una particular manera de nombrar a las personas, de presentar los argumentos y de atenuar e intensificar los enunciados y, por el otro, posibilita una visión más específica que revela intenciones, ideologías y relaciones de poder. Definitivamente, el discurso pedagógico se constituye en una relación de poder entre quienes dirigen la actividad educativa, que no siempre son los pedagogos, y quienes la reciben como una imposición que no siempre son los alumnos.

Palabras clave: instrucción en la colonia, Venezuela, discurso educativo, análisis del discurso.

Recepcion: 29-10-2012. Evaluacion: 30-11-2012. Recepcion de la version definitiva: 07-12-2012.

Este trabajo se está desarrollando dentro de las líneas de investigación del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” y del Doctorado en Pedagogía del Discurso (UPEL - IPC)

THE EDUCATIONAL DISCOURSE IN THE PUBLIC SCHOOL OF COLONIAL VENEZUELA

Abstract

In recent years, a significant growth of language studies has been observed. Linguistics, as a scientific discipline, has been integrated into different areas of knowledge, offering theories and methodologies that can reveal, among other aspects, a social reality, power relationships and ideology. On this basis, a study is proposed which combines linguistics and history in order to achieve the following objectives: analyze the linguistic categories that construe the educational discourse in the *Reglamento de las Escuelas de Educación Cristiana y Civil de la Ciudad de Caracas (1821)* and determine the function fulfilled by the discursive categories. The method of analysis is the discourse-historical approach designed by Wodak (2003). It is possible to conclude that, on the one hand, the educational discourse in the document analyzed is constructed from a particular way of naming people, presenting arguments and hedging and intensifying utterances. On the other hand, a more specific view is made possible, revealing intentions, ideologies, and power relationships. Definitely, the pedagogical discourse construes a power relationship between those who manage the educational activity, who are not always educators, and those on who receive it as an imposition, who are not always the students.

Key words: instruction in the colony, Venezuela, educational discourse, discourse analysis.

LE DISCOURS ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE PUBLIQUE AU VENEZUELA COLONIAL

Résumé

Pendant les dernières années, on a observé des progrès dans les études du langage. La linguistique, en tant que discipline scientifique, a réussi à s'intégrer à différents domaines du savoir offrant des théories et des méthodologies viables pour dévoiler, parmi d'autres aspects, la réalité sociale, les relations de pouvoir et l'idéologie. Sur la base de ce qu'on vient

d'exposer, on a proposé une étude combinant la linguistique et l'histoire pour atteindre les buts suivants : analyser les caractéristiques linguistiques constituant le discours éducatif du Règlement des Écoles d'Éducation Chrétienne et Civile de la ville de Caracas (1821) et déterminer la fonction des catégories discursives. La méthodologie d'analyse employée a été l'approche historique du discours de Wodak (2003). On a pu conclure que le discours éducatif du document analysé est construit à partir d'une façon particulière de nommer les personnes, de présenter les arguments, de nuancer et de renforcer les énoncés. De la même manière, ce document permet d'avoir une vision plus spécifique révélant des intentions, des idéologies et des relations de pouvoir. En bref, le discours pédagogique se porte partie d'une relation de pouvoir parmi ceux qui dirigent l'activité éducative, n'étant pas toujours les pédagogues, et ceux qui en profitent, n'étant pas toujours les apprenants, comme une imposition.

Mots clés: instruction dans la colonie, Le Venezuela, Discours Éducatif, Analyse du Discours.

IL DISCORSO EDUCATIVO NELLA SCUOLA PUBBLICA DEL VENEZUELA COLONIALE

Riassunto

Negli ultimi tempi si è osservato un un progresso significativo negli studi del linguaggio. La linguistica, come disciplina scientifica, ha potuto integrarsi ad aree diverse della conoscenza, offrendo teorie valide e metodologie per rivelare la realtà sociale, i nessi del potere e dell'ideologia. Sulla base di cui sopra si è proposto uno studio che mette in relazione linguistica e storia per raggiungere alcuni scopi, quali analizzare le categorie linguistiche che conformano il discorso educativo che è presente nel Regolamento delle Scuole d'Istruzione Cristiana e Civile della città di Caracas (1821) e, contemporaneamente, determinare la funzione per la quale vengono utilizzate le categorie discorsive. Il metodo di analisi usato è l'approccio storico del discorso disegnato da Wodak (2003). È stato possibile concludere che il discorso educativo del documento analizzato, da una parte, si costruisce partendo da un modo particolare di nominare le persone, di presentare gli argomenti e di attenuare e intensificare le

dichiarazioni, e, dall'altra, consente di creare una visione più specifica che rivela le intenzioni, l'ideologie e i messi di potere tra coloro che gestiscono la attività formativa, che non sempre sono gli insegnanti, e coloro che la subiscono come un'imposizione, che non sempre sono gli studenti.

Parole chiavi: istruzione nella Colonia, Venezuela, discorso formativo, analisi del discorso.

O DISCURSO EDUCATIVO DA ESCOLA PÚBLICA NA VENEZUELA COLONIAL

Resumo

Nos últimos anos tem se observado um avanço significativo nos estudos da linguagem. A linguística, como disciplina científica, conseguiu se integrar em diversas áreas do saber oferecendo teorias e metodologias que permitem mostrar, entre outros aspectos, a realidade social, as relações de poder e a ideologia. Partindo do exposto anteriormente, foi proposto um estudo que junta a linguística e a história para atingir os seguintes objetivos: analisar as categorias linguísticas que constituem o discurso educacional presente no Regulamento das Escolas de Educação Cristã e Civil da Cidade de Caracas (1821) e determinar qual é a função das categorias discursivas. A metodologia de análise utilizada é a abordagem histórica do discurso que foi criada por Wodak (2003). Foi possível concluir que o discurso educacional presente no documento analisado, por um lado, é construído a partir de uma maneira particular de nomear as pessoas, de apresentar os argumentos e de atenuar e intensificar os enunciados e, por outro lado, permite ter uma visão mais específica que demonstra intenções, ideologias e relações de poder. Definitivamente, o discurso pedagógico é constituído a partir de uma relação de poder entre os que dirigem a atividade educacional, que nem sempre são os pedagogos, e os que a recebem como uma imposição, que nem sempre são os alunos.

Palavras chave: instrução na colônia, Venezuela, Discurso educacional, Análise do discurso.

Introducción

En la actualidad muchas investigaciones se desarrollan en el marco de la lingüística, pero no son mayoría las que intentan, dentro de la misma disciplina, combinar otras áreas del saber para lograr mayor precisión en sus resultados. Algunos lingüistas han comprendido que el discurso debe estudiarse como una práctica social y, como tal, lo han buscado con intención investigativa en todos los ámbitos de la vida en comunidad y no solamente en los discursos políticos, muy bien elaborados, que buscan convencer por todos los medios posibles a la audiencia y encaminarla por los senderos que ha dispuesto el emisor. Estos otros lingüistas, de los que se habla en esta oportunidad, se han interesado en los discursos propios de la historia, en aquellos que han construido la patria, la cultura de los pueblos y los cimientos de las normas sociales.

Una investigación como la referida, y desde luego como la que se presenta en estas páginas, se vale de los insumos de la historia y de la lingüística para ofrecer una perspectiva de análisis más completa, en relación con la Educación venezolana en la época colonial. Se trata de que podamos mirar con detalle el pasado que solo hemos conocido por medio de lo que han dicho los historiadores utilizando sus propios métodos. En definitiva, lo que se pretende en un estudio como este es develar lo que no se presenta explícitamente en los documentos de nuestra historia; verificar la veracidad o falsedad de los acontecimientos ocurridos y comprender las razones que los originaron.

Debido a las consideraciones anteriores, se ha propuesto la realización de un estudio que permita, en primer lugar, analizar las categorías lingüísticas que constituyen el discurso educativo presente en el Reglamento de las Escuelas de Educación Cristiana y Civil de la Ciudad de Caracas (1821), incluido en la obra de Leal (1968), a través de la metodología de análisis del discurso propuesta por Wodak (2003) y, en segundo lugar, determinar la función para la cual son utilizadas las categorías discursivas. Todo lo anterior con el propósito de aportar un criterio lingüístico en el campo donde casi exclusivamente han hablado los historiadores.

Con el fin de lograr lo propuesto, en el desarrollo de la investigación se presenta información relacionada con la historia de la educación en Venezuela, con los estudios del lenguaje y con el contexto social y po-

lítico de la Venezuela colonial. De igual manera se expone el método de análisis empleado y las conclusiones del estudio. Se espera que los resultados obtenidos representen un aporte tanto para la historia del país, en virtud de que se obtendrá una perspectiva discursiva desde la cual se podrán observar los acontecimientos que ya la historia ha reportado; como para la lingüística, en función de la posibilidad de mostrar su versatilidad en otras áreas del conocimiento.

Marco referencial

Los estudios del lenguaje

En los últimos años se ha venido observando un significativo avance en los estudios del lenguaje. La lingüística, como disciplina científica, en su evolución, ha logrado integrarse a distintas áreas del saber con el fin de proporcionarles respuestas que subyacen en ellas mismas, pero que se identifican fácilmente por medio del lenguaje. Así, ha contribuido en el esclarecimiento de distintos enigmas de la historia, por ejemplo, los cuales habían sido evaluados solamente a la luz de lo dicho por los historiadores. En la actualidad se sabe que la lingüística ofrece teorías y metodologías viables para dilucidar la información que subyace en cualquier área del saber por medio del lenguaje y, en consecuencia, la realidad social toda vez que esta existe, se construye y reconstruye por medio del lenguaje.

Cada día hay más estudiosos del lenguaje que involucran su saber lingüístico a otras áreas del conocimiento para lograr interpretaciones científicas cada vez más precisas, acertadas y reveladoras. No obstante, a pesar de los adelantos que se han logrado en la lingüística, siempre serán necesarios los fundamentos teóricos y metodológicos que han dado paso a lo que se conoce hoy. Así, cualquier investigación que pretenda llevarse a cabo en estos instantes debe tomar como referencia los pasos que se han dado en cuanto a estructura de los discursos, para luego comenzar a analizar sus usos. En este sentido, es necesario recordar que dentro de la historia de la lingüística, la estructura o unidad formal que ha servido como objeto de estudio ha variado de una escuela o corriente a otra e, incluso, de un autor a otro. Mientras unos consideran la palabra como base del análisis, hay otros que asumen como tal a la oración, al texto, etc. Así

mismo, hay quienes contemplan como objeto necesario de averiguación aquello que según su parecer guía el uso.

Desde este punto de vista los estudiosos del lenguaje han observado el nacimiento y desarrollo de diferentes tendencias lingüísticas: el estructuralismo, el generativismo, la lingüística del texto y el análisis del discurso. Cada una de ellas ha presentado su objeto de estudio, metodología y propósito, todas han ofrecido aportes que han permitido el avance de esta disciplina científica.

Actualmente, la lingüística tiene otro nuevo centro de atención: el análisis del discurso, el cual ha sido propuesto principalmente por Teun van Dijk seguido entre muchos otros por Norman Fairclough, Anita Pomerantz, Christina Schäffner y Ruth Wodak. Este modelo busca determinar la intención o el propósito de un hablante conjugando lenguaje y sociedad; parte de la premisa de que cuando un individuo se comunica, a la vez que expone un saber, encubre una intencionalidad que, en oportunidades, se hace evidente y en otras es dudosa.

Con base en la exposición anterior podría decirse que se conoce el análisis del discurso, pero qué es el discurso en sí mismo, qué se entenderá por discurso en esta investigación. Efectivamente, se hace preciso dilucidar lo que se entiende por discurso y para lograrlo se presentan las siguientes definiciones, solo algunas de tantas que se han expuesto en el marco de la lingüística y en la obra de Wodak y Meyer (2003): se considera que el discurso consiste en el *fluir* del conocimiento adquirido a lo largo de la historia y permite ejercer el poder por cuanto contiene el saber que alimenta la conciencia colectiva e individual. Esta descripción resulta tan válida como amplia para los efectos de precisar la noción de discurso que se manejará en este trabajo. Para Wodak (2003) es una manera de significar un ámbito de la práctica social desde un punto de vista particular. Esta autora dice que el discurso es abierto e híbrido y que se ejecuta en las realidades discursivas así como en los textos. También se le refiere como uno de los medios con los que se constituyen la sociedad y la cultura. Así pues, para esta autora, el discurso no es simplemente la manera como se construye la realidad social sino que además es un elemento que la conforma.

Como se ha podido ver, en las definiciones anteriores existe un elemento común: la sociedad, traducida en términos de conocimiento, de

prácticas sociales, de aspecto histórico o aquello que se adquiere a lo largo de la vida. Inevitablemente, en torno a la sociedad gira la definición de discurso que se asumirá en esta investigación, una sociedad que se construye y se reconstruye a partir del discurso en una relación bidireccional.

En la particularidad de este trabajo se entiende por discurso, efectivamente, la herramienta de interacción y práctica social que crean las culturas para establecer diversas formas de conocimientos útiles para el desenvolvimiento de la vida en comunidad. Esta noción de discurso implica su reconocimiento como elemento lingüístico que contiene el texto, sea oral o escrito, y le otorga sentido cuando se relaciona con las diferentes estructuras de vida social y personal de los sujetos. El discurso representa una dimensión general de la lengua en la cual participan los elementos léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos de manera simultánea, generando enunciados contextualizados capaces de modificar la realidad en función de una determinada ideología. A través del discurso se manifiestan los saberes que se han construido durante la vida de las personas. Se entra en contacto con la sociedad. Se construye la realidad que conocemos.

Después de las consideraciones anteriores se pueden continuar exponiendo, con mayores posibilidades de precisión en la explicación, las particularidades del análisis del discurso, pues este tiene muchas propiedades fundamentales que indican su naturaleza, pero en este momento interesa mencionar dos de ellas, las cuales coinciden con la información contenida en el párrafo anterior: por un lado, no se puede perder de vista que nace de la sociedad y se nutre de ella pues, su objeto es el lenguaje utilizado en un contexto específico y, por el otro, es un estudio que sistemáticamente examina las estructuras y funciones del texto y del habla en un contexto social, político y cultural, en definitiva, en un momento histórico determinado.

Cuando se habla del Análisis del Discurso (AD) se hace referencia al poder de la palabra, partiendo del hecho de que todo acto de habla es un acto social e ideológico, no un acto neutro; el hablante no es un mero hablante, sino un actor social que lleva a cabo una práctica social. En el campo de los estudios lingüísticos ha sido de gran interés el conocimiento de todo aquello que se esconde detrás de las simples palabras, pero ahora con el análisis del discurso es posible dar con las pistas que se

esconden después de lo dicho y resulta un hecho que precisamente allí, en lo escondido, se halla la información más importante pues hay ciertas formalidades y normas que muchas veces impiden que la comunicación sea tan precisa y directa como debería.

La Venezuela colonial

Con el fin de precisar algunos acontecimientos que definieron la historia de Venezuela y representaron el contexto social y político del Reglamento analizado en esta investigación, se refieren algunos hechos ocurridos en este país entre 1810 y 1830 aproximadamente. La razón que justifica tal decisión radica en la pertinencia de abordar el período que constituye los diez años anteriores y los diez posteriores a la publicación del documento mencionado, toda vez que se podría encontrar entonces tanto condiciones previas, que quizás originaron algunos aspectos de los contemplados en dicho Reglamento, como aquellos que se observarían en la realidad después de la instauración del mismo. Durante este tiempo Venezuela enfrentó el fin del gobierno de Emparan, la determinación de Bolívar y sus compañeros a declarar la guerra a España, los sucesos del 19 de abril, los movimientos revolucionarios de las provincias replicando las acciones caraqueñas y la formalización de la instrucción venezolana. A continuación, la descripción de los hechos.

En los primeros días del año 1809 Caracas celebraba el establecimiento de la Junta Central de España, como gobierno supremo del imperio, y distintas manifestaciones de aceptación se llevaban a cabo, por ejemplo, según Parra-Pérez (1992), en la catedral se mandó cantar un *Te Deum* y dar gracias a la Virgen del Carmen por su protección y beneficios. Ante un gesto así se podría afirmar que, por un lado, aceptaban con júbilo tal nombramiento y, por el otro, que la sociedad de aquel momento y sus dirigentes tenían una arraigada religiosidad, pues veneraban a la Virgen a través de súplicas y agradecimientos y ordenaban cantar uno de los primeros himnos cristianos habitual en la liturgia de acción de gracias por una ocasión especial como lo sería entonces una fiesta patria.

Distintos cambios se fueron manifestando: igualdad política entre los habitantes del imperio; nombramiento de un diputado por ayuntamiento; estrechas relaciones comerciales basadas en la justicia y la equi-

dad; en fin, órdenes, nombramientos y decisiones recibidos con agrado en Venezuela, pues sus habitantes veían en todo esto la posibilidad de participar más directamente en el gobierno político (Parra-Pérez, 1992). En este ambiente de transformación fue nombrado Vicente Emparan Capitán General de Venezuela.

El gobierno de Emparan, al decir del autor mencionado, fue contradictorio, violento, débil; se opuso al clero y al ayuntamiento que evidenciaba libertad e independencia por aquellos tiempos; reprimía ciertas acciones; expatriaba a personas honorables; en suma, demostraba injusticia y opresión en su manera de gobernar. Mientras esto ocurría en Venezuela, en España los franceses progresaban, lo cual hacía pensar a los jóvenes que procuraban la independencia que había oportunidad de lograrla; entonces diseñaron un plan para acabar con el régimen y fracasaron, pues se conocieron sus intenciones. Diferentes medidas de seguridad fueron ejecutadas por el Capitán General pero, lejos de apaciguar la situación, impulsaban a los agitadores a seguir planificando el fin del gobierno. Estos jóvenes, Bolívar entre ellos, recibían consejos sobre el peligro que confrontaría Venezuela si se alzaban contra el régimen, pero estaban decididos a declarar la guerra a España (Gil Fortoul, 1953).

Transcurría el año 1810 y se mantenía en Venezuela una precaria comunicación con España, el Capitán General seguía afirmando que todo transcurría con normalidad en la Península y los jóvenes caraqueños continuaban procurando un nuevo gobierno que podía ser asumido, incluso, por el mismo Capitán General y algunos miembros del Ayuntamiento. En medio de todo esto y gracias a las ingeniosas maniobras de los jóvenes conspiradores: Salinas, Montillas, Ribas, entre otros, y de algunos representantes del clero se consigue hacer creer al Capitán que el pueblo lo llama a cabildo y este decide presentarse ante la muchedumbre (Garrido, 2009). En una suerte de diálogo público y multitudinario entre Emparan y el pueblo ocurre la primera ocasión de subordinación del poder español. Emparan pregunta a la multitud: “¡Señores! ¿están vuestras mercedes contentas conmigo? ¿quieren vuestras mercedes que les gobierne?” y el pueblo, sugestionado por los consejos de Madariaga, Anzola y Palacios, responde “¡No le queremos!” frente a esto responde el Capitán General: “¡Pues yo tampoco quiero mando!” (Parra-Pérez, 1992). De esta manera, se despoja del poder a Emparan y se constituye el Ayuntamiento en Jun-

ta Suprema. Justamente en este momento se instituye el Ayuntamiento como organismo regente de las acciones y decisiones llevadas a cabo en Caracas. Así es como el Ayuntamiento llega a ejercer el poder y el control de buena parte de los acontecimientos que sucederían posteriormente en Caracas y en Venezuela. La firma del acta de independencia se logró por medio de distintas acciones, pero de manera especial cuando las demás provincias venezolanas *siguieron el ejemplo que Caracas dio*.

Con base en el último suceso referido se emprendió la guerra de independencia en 1810 y se extendió hasta el año 1823. Durante este período se llevaron a cabo la Batalla de Maturín, la de Trincheras, Araure, Carabobo, la Naval del Lago de Maracaibo, entre otras. Una de las razones que justificó este hecho estaba relacionada con el deseo de poder de los criollos quienes solo necesitaban la autoridad política para dominar el país y no fue sino hasta 1845 cuando España reconoció la libertad de Venezuela por medio de un tratado de Paz y Amistad (Bencomo, 1971).

La instrucción en la colonia

La obra educativa en Venezuela tiene muchos años ejecutándose, esto se puede afirmar independientemente de que algunos historiadores opinen que ocurrió más recientemente, quizás doscientos años después del descubrimiento de América. Para unos, como Leal (1968), Venezuela fue uno de los países americanos que comenzó su desarrollo cultural tardíamente, su referencia es la creación de la Universidad Real y Pontificia en el siglo XVIII, la primera universidad del país. Para otros, como Parra (1954), se conocen registros que indican la obligatoriedad de la instrucción primaria en el siglo XVII. Como se ha podido ver las referencias presentadas no coinciden, probablemente sea porque uno hace énfasis en la creación de una institución educativa en tanto que el otro refiere el hecho de enseñar sin atender explícitamente a la construcción de instituciones. Lo importante es que sí hubo en Caracas durante la colonia una obra de enseñanza que progresaba entre el estudio de la gramática, la labor que se desempeñaba en los Seminarios y dentro de los claustros de los frailes, y más tarde, en la Universidad (Parra, 1954).

Según Leal (1968) la educación venezolana en los siglos XVI y XVII fue muy pobre, solo los frailes enseñaban primeras letras y no reci-

bían remuneración por esta actividad. Posiblemente se evidenció en esta práctica la necesidad de instruir al pueblo y es así como en 1628 los jesuitas fundaron el primer colegio de Venezuela, en Mérida. Los estudios se conducían por medio de la enseñanza de la Gramática, la Filosofía, Teología, Derecho y Medicina. La actividad educativa de esta época dista un poco de la que caracterizó el siglo XVIII. Para entonces “Venezuela cambia de ropaje cultural” y requiere, ahora, de instituciones que formen abogados y médicos criollos, así como clérigos cultos que conozcan el derecho canónico. Es evidente que tanto el Estado como la Iglesia promovían la educación de los criollos para que desempeñaran, eficientemente, los cargos de la administración pública.

Se iniciaba el siglo XVIII en Caracas y proliferaban las solicitudes, ante el Ayuntamiento, de creación de escuelas. Leal (1968) comenta que entre tantos requerimientos surgió la instauración de una escuela para instruir a los pardos quienes constituían una clase muy laboriosa, por esta razón se encontraban por encima de los blancos en materia de comercio, pues se desempeñaban como mercaderes y ejercían las artes mecánicas. El Ayuntamiento aceptó la propuesta e hizo valer su derecho como órgano regulador al elegir la persona blanca para desempeñarse como maestro, no obstante los solicitantes no aceptaron y desistieron, argumentaban que ellos pagarían al maestro y por eso debían nombrarlo ellos. El Cabildo rectificó y ordenó que tanto blancos como pardos participaran en un examen para ganar el cargo. De esta manera se pueden observar las dos maneras de elegir al docente, por un lado, a discreción del Ayuntamiento y, por el otro, a través de un examen -sobre todo si hay objeciones ante la primera posibilidad de elección-. El autor declara que con este hecho se reconoció por primera vez el derecho de los pardos a desempeñarse como maestros.

Para el año 1809, en Caracas, el Ayuntamiento controlaba las escuelas públicas y privadas mientras que el maestro se comprometía a enseñar a leer, escribir y contar a los niños. El primero, no permitía más de cuarenta alumnos por maestro; exigió al maestro que al menos diez de los alumnos no pagaran por aprender y dispuso una tarifa oficial para todas las escuelas por medio de la cual el docente percibiría una especie de sueldo por parte de sus estudiantes y, con él, los dotaría de útiles escolares. El segundo, mientras tanto, obedecía las disposiciones del Cabildo (Leal, 1968).

Posteriormente, en 1811, llegaron los años de la Independencia y también la orden de erigir escuelas primarias, gratuitas y obligatorias en todas las parroquias y en los distintos lugares donde se pudiese mantener a los maestros, (Leal, 1968). Sin embargo la guerra acabó con la intención educativa, solo violencia y destrucción se veían en el país. Las escuelas que funcionaban dejaron de hacerlo, otras podían mantener menos de una docena de niños cuando había casi mil esperando ser educados y los Seminarios no tenían las cátedras mínimas necesarias.

Toda la situación descrita fue superada al concluir la guerra, el Gobierno republicano se dedicó a reorganizar la educación. Ahora, la instrucción era responsabilidad también del gobierno. En este sentido se iniciaron reformas educativas en la Universidad, se crearon nuevos colegios y se generaron cambios progresistas, en todo esto participaron: Simón Bolívar, José María Vargas, Simón Rodríguez, Andrés Bello, entre otros. También se declaró que no se aceptarían posiciones en contra de la fe católica, esta era principal dentro de los centros educacionales; que el color de la piel no sería causa de exclusión; que se reducirían los costos que pagaban las familias por la educación de sus hijos; que la Cámara de Educación, propuesta por Bolívar a los diputados de Angostura, se encargaría de la educación de los niños desde que nacen hasta los doce años de edad y que se enseñaría a pronunciar, leer, escribir, las reglas de la aritmética, de la gramática, la geografía, los sentimientos de honor y amor a la patria, al trabajo, al buen comportamiento ciudadano, hábitos de aseo, etc. y todo lo que el tiempo permitiese así como también las capacidades de los alumnos. (Carvajal, 2010 y Parra 1954).

En este orden de ideas, resulta oportuno mencionar la situación relacionada con los castigos de los niños en su proceso de enseñanza, pues eran azotados con frecuencia, de hecho, los azotes estaban contemplados en el reglamento de escuelas públicas de Caracas. Al respecto, Luzuriaga (1969) presenta la apreciación de Bolívar quien se opone rotundamente al maltrato de los niños al decir: “Los premios y castigos morales, deben ser el estímulo de racionales tiernos; el rigor y el azote, el de las bestias.” Para Bolívar la instrucción debe abarcar los planos moral, físico e intelectual y contemplar un mecanismo de premiación y castigo que contribuya con la formación moral del hombre y le permita ser hombre de bien, pero esto a su juicio sólo se logrará con una educación entendida como

práctica que eleva el espíritu, procura la nobleza y garantiza dignidad en los sentimientos.

De igual manera es oportuno presentar, en este apartado, una explicación sobre la relevancia de la fe católica en la enseñanza durante la época colonial, tal importancia puede constatarse en las palabras de Andrés Bello: "...Los principios de nuestra religión no pueden menos que ocupar el primer lugar" (p. 218). En ese mismo sentido, Parra (1954) explica que después de la independencia la escuela se mantuvo religiosa en su totalidad, pero no en el sentido de la formación de clérigos sino en su determinada necesidad de enseñar a los niños los dogmas de la religión y de la moral cristiana.

Carvajal (2010) en su libro también se interesó por describir las cualidades del maestro al decir que debía tener más virtudes que defectos, en otras palabras, "...alguien en quien se encuentre mucho que imitar y poco que corregir" (p. 27). Al respecto, Leal (1968) indicó entre las características de los instructores: ser personas de buena vida y ejemplo; casados para que sus esposas sean maestras de las muchachas y les enseñen oficios femeninos; probados en la doctrina cristiana; hombres buenos, pacientes, que respeten la inocencia y la instruyan; personas de confianza y buenas costumbres, etc.

La exposición anterior constituye la base teórica sobre la cual descansa esta investigación. Informaciones relacionadas con el análisis del discurso, historia de la educación venezolana e historia de Venezuela en la época colonial son relevantes en el estudio del discurso histórico, esta es la razón que justifica su incorporación en este trabajo toda vez que su objetivo consiste en analizar las categorías lingüísticas que constituyen el discurso de la Educación pública de Venezuela, en la época colonial.

Marco metodológico

Se han desarrollado los fundamentos teóricos que constituyen la base sobre la cual descansa esta investigación. A continuación se introducirán los datos obtenidos en los documentos analizados.

La presente es una investigación documental, su concepción metodológica establece que, tal como expone Meyer (2003), los procedimien-

tos metodológicos para la recolección de datos organizan la observación, mientras que los métodos de evaluación regulan la transformación de los datos en información y la posibilidad posterior de inferencia e interpretación de los mismos, esto significa que la recogida de datos y el análisis de éstos no necesariamente conforman dos fases independientes.

La metodología empleada en esta investigación será la diseñada por Wodak (2003) *Enfoque histórico del discurso* (el cual se explicará posteriormente) debido a que ella, en dicho trabajo, presenta un estudio que conjuga lingüística e historia. Además ofrece la oportunidad de combinar en un análisis los elementos y estrategias discursivas con los acontecimientos de orden histórico que rodearon las circunstancias en que fueron escritos los textos que constituyen el corpus del trabajo.

La razón principal que justifica la elección del enfoque histórico como metodología de análisis obedece a que es un enfoque interdisciplinar; así lo describe Wodak y añade que esta particularidad se sitúa tanto en la teoría como en los equipos de investigación y en la práctica. Además, se centra en el problema y no solo en lo específicamente lingüístico. Tiene la versatilidad de utilizar de forma ecléctica tanto la teoría como la metodología y, finalmente, a través de él se pueden estudiar numerosas variedades discursivas y diversos espacios públicos incluyendo las relaciones intertextuales e interdiscursivas.

El documento analizado fue extraído de un estudio preliminar realizado por Ildelfonso Leal titulado *Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela* publicado en Caracas por la Academia Nacional de la Historia en el año 1968. De todos los documentos contenidos en él se trabajó específicamente con: Ordenanzas municipales de 1821 Reglamento de las Escuelas de Educación Cristiana y Civil de la Ciudad de Caracas.

La metodología de presentación de las citas en este trabajo fue realizada de la siguiente manera:

- Las citas del análisis y descripción de los resultados son tomadas textualmente del documento referido, por esta razón se encuentran entre comillas.
- Los enunciados en letra cursiva, dentro de las citas, son los que contienen el ejemplo que se desea explicar.

- Si se extraen frases de las citas extensas para referir un ejemplo en particular estas serán presentadas en letra cursiva dentro del comentario en el cual se incluyan.
- En el análisis se incluyen puntos suspensivos entre paréntesis (...) para significar que dentro de la cita se encuentran informaciones que han sido obviadas.
- Se incorporan frases y palabras entre corchete [XXXX]. Estas son del analista y se han incluido para explicar la idea que expresa la cita, pues en oportunidades la información textual seleccionada no contiene referentes importantes para la comprensión de la misma.
- Todas las citas presentadas contienen el número del artículo del Reglamento de donde fueron extraídas.

Sobre el método utilizado

En esta investigación se ha empleado el Enfoque Histórico del Discurso propuesto por Wodak (2003), el cual tendrá como guía las preguntas formuladas por la autora en el trabajo titulado *El análisis del discurso discriminatorio: estudio del caso de la propuesta "Austria primero", realizada por el Partido de la Libertad de Austria*. Con dichas interrogantes Wodak logra simplificar un modelo de análisis y lo convierte en una serie de preguntas que pueden ser aplicadas a cualquier documento histórico, según su opinión.

Es importante destacar que este método no se emplea fielmente, pues se ha hecho una fusión entre las dos primeras preguntas planteadas por la investigadora: 1. "Desde el punto de vista lingüístico, ¿de qué modo se nombra a las personas y de qué modo se hace referencia de ellas?" (pp. 113) y 2. "¿Qué rasgos, características, cualidades y particularidades se les atribuyen?" (pp. 114) la razón que justifica esta fusión radica en que existe, entre ellas, una relación muy estrecha, se corresponden una a la otra y, metodológicamente, resulta difícil referir un modo de nombrar a las personas sin incluir las características y cualidades de estas. Para superar la dificultad se ha decidido trabajar con cuatro (4) preguntas en lugar de cinco (5) como estaba propuesto.

A continuación, cada una de las preguntas y sus condiciones.

1. Desde el punto de vista lingüístico, ¿de qué modo se nombra a las personas, cómo se hace referencia de ellas, cuáles rasgos, características, cualidades y particularidades se les atribuyen? La respuesta a este planteamiento apunta directamente hacia los pronombres, estos son recursos categóricos que se han utilizado tanto para resaltar positivamente los atributos, capacidades y actitudes de algunas personas, como para resaltar los aspectos negativos e incapacidades de otros sujetos.
2. ¿Por medio de qué argumentos y de qué esquemas argumentativos tratan algunas personas concretas o algunos específicos grupos sociales de justificar y legitimar la explotación, la discriminación, la supresión y la explosión del otro? Según Wodak (2003), los argumentos son justificaciones relacionadas con el contenido que se pretende afirmar, se trata de una premisa que permite fijar una posición a favor o en contra de algo. Los argumentos son versátiles, pues constituyen un medio a través del cual las personas pueden convencer a los demás de la verdad que pregonan y/o advertir sobre la falsedad de las cosas. Los argumentos normalmente están relacionados por una larga lista de temas, al decir de Wodak (2003) son quince: utilidad, ventaja; inutilidad, desventajas; definiciones, interpretación de los nombres; peligro y amenaza; humanitarismo; justicia; responsabilidad; carga, lastrado; economía; realidad; números; legalidad y derechos; historia; cultura y abuso. No obstante, este análisis contempla sólo algunos de los argumentos que propone dicha investigadora, pues debido a la naturaleza del documento analizado quizás no sea posible encontrarlos todos, ni siquiera la mayoría.
3. ¿Desde qué perspectiva o punto de vista se expresan estas etiquetas, atribuciones y argumentos? Según Wodak (2003) esta categoría se atiende desde los distintos órdenes del discurso: narración, descripción, etc. También desde la cita de acontecimientos y ciertas afirmaciones. En la sección descripción y análisis de resultados, se empleará la concepción de órdenes del discurso propuesta por Sánchez (1993), la misma que los reconoce como las diferentes materias que constituyen los textos.

4. ¿Se articulan abiertamente las respectivas afirmaciones? ¿Resultan intensificadas o atenuadas? De acuerdo con Wodak (2003) esta condición se estudia mediante la fuerza ilocucionaria, es decir, a través del significado funcional y no mediante un proceso semántico tradicional. Según Austin, citado por Sánchez (1995), con la teoría de los actos de habla se acepta que, en la emisión de un enunciado, se encuentran tanto un significado gramatical, como un significado funcional que permite dilucidar si en dicho enunciado se expresa, por ejemplo, una afirmación o una pregunta. Por las consideraciones anteriores se puede afirmar que la fuerza ilocucionaria le permite a los usuarios del lenguaje reconocer en un enunciado, además del contenido que expresa, lo que “el emisor espera de él” (p.234).

A partir de los postulados de Searle, citado por Sánchez (1995), se conocen cinco clases de actos ilocucionarios: los representativos: estos tienen por condición de sinceridad la convicción y, esencialmente, comprometen al hablante con la verdad de la proposición que expresa, incluye: afirmaciones, descripciones, explicaciones, etc.; los actos directivos tienen el objetivo de procurar un cambio de conducta en el receptor, contempla: órdenes, solicitudes, consejos, ruegos, invitaciones, etc.; los de compromiso intentan implicar al hablante con una acción futura, contiene: promesas, ofertas, apuestas, garantías, etc.; los expresivos permiten evidenciar el estado psicológico del hablante frente a ciertos aspectos tratados en el enunciado, incluye: condolencias, disculpas, felicitaciones, agradecimientos, etc.; y actos declarativos, la característica por excelencia de este tipo de acto es instaurar una realidad por medio del lenguaje. Con la respuesta a esta pregunta se sabrá si una proposición pretende ser una instrucción, una orden, una petición, etc.

De esta manera se ha descrito la metodología de esta investigación, por medio de informaciones referidas al documento seleccionado para el análisis, al enfoque histórico del discurso como camino para analizar dicho documento y a la manera de presentar las citas extraídas del mismo.

Descripción y análisis de los resultados

Modo de nombrar y predicación

Algunos de los ejemplos que se inscriben dentro de esta estrategia discursiva son los siguientes:

“De las seis escuelas indicadas, tres serán exclusivamente para la enseñanza de los *niños blancos* y las restantes para darla a los niños de color.” (Art.3)

En este ejemplo puede verse cómo el *modo de nombrar* a través de la utilización de *niños blancos* y *niños de color*, lo cual es un eufemismo, establece una diferencia racial entre los escolares. Esto ocurre por medio del etiquetado de los actores en el discurso aun cuando, al menos en la distribución del número de escuelas para unos y para otros, contrariamente, se introduce un argumento que podría identificarse como de *justicia* toda vez que promueve un número equitativo de escuelas para cada uno de los dos grupos que han sido formados con esta particular manera de mencionar a los discípulos.

En relación con el hecho de instruir a niños blancos separados de los de color, se puede decir que fue una idea que surgió al principio de la organización de la educación en Venezuela, pero luego tuvo sus detractores. Uno de ellos fue Simón Rodríguez, él recomendaba que no se preocuparan por estar admitiendo solamente a niños blancos en los colegios, porque de ellos se podía esperar poco, contrariamente recomendaba incluir en una misma aula a quince blancos y a quince indios (Carvajal, 2010). Efectivamente, la propuesta de creación de escuelas separadas para niños blancos y para niños de color fue rechazada a menos de una década después de conocerse el Reglamento de las Escuelas de Educación Cristiana y Civil de la Ciudad de Caracas de 1821, objeto de este estudio. Sin embargo en él sí se establecía esa diferenciación y en su contenido solo un artículo específica lo que se debía enseñar a un niño blanco a diferencia de lo que aprendería uno de color:

(Art.21) “Para evitar la torpeza y falta de expresión en el lenguaje y para que los niños se provean de ideas y voces propias y adecuadas, y no se vean en la necesidad de explicarse por semejanza o comparación,

se ordena y manda a los maestros hagan que los niños blancos (...) lleven diariamente de memoria o por escrito la definición de cualquier cosa, y la descripción de sus partes, propiedades, accidentes, usos y destinos, obligándolos a que busquen los términos propios, y a que elijan los más cultos y armoniosos para explicarla...”.

A propósito de la *predicación* como estrategia discursiva se presentan los siguientes ejemplos relacionados con el etiquetado de los actores sociales presentes en el discurso:

En cuanto al docente se dice: que “desempeña importantes y delicadas funciones” (Art.6); que son “personas virtuosas y capaces” (Art.7); y que “enseña con suavidad, expresión y dulzura” (Art.26).

Efectivamente son variadas las formas que, para hacer referencia al docente, se manejan en este documento, sin embargo no deben resultar extrañas las descripciones que se presentan, pues Carvajal (2010) apunta otras características prácticamente en los mismos términos: “hombre distinguido por su educación, por la pureza de sus costumbres, por la naturalidad de sus modales, jovial, accesible, dócil, franco, en fin, alguien en quien se encuentre mucho que imitar y poco que corregir” (p. 29). Es curioso que no se precise el tipo de conocimiento que debía tener el maestro para relacionarse con niños de determinadas edades, al parecer solo importaba que fuese una *buen persona*.

En relación con el Ayuntamiento se dice: que es un “Muy Ilustre Ayuntamiento”; una “Ilustre Corporación” (Art. 10); único ente autorizado para dar “licencia o permiso para educar” y “declarar los días de asueto (Art. 32)”

Finalmente, sobre los ayudantes del maestro se dice: que deben ser “personas honestas y de buenas costumbres” (Art.9)

El Ayuntamiento en la Venezuela colonial era concebido como una representación legal de la ciudad, una sección dedicada a la autonomía municipal que se encargaba de velar por los problemas económicos, políticos y administrativos del municipio. En otras palabras, era una figura de poder que tenía injerencia en los asuntos importantes de Caracas y de Venezuela, por ello se presenta como órgano dirigente de toda la actividad social, política y escolar, susceptible de ser descrito con los más esmerados calificativos.

Otras figuras importantes en el discurso del Reglamento analizado son: “Reverendo Arzobispo, señores Maestrescuela y Rectores de la Universidad del Seminario y las demás personas de distinción y celo acreditado por la enseñanza pública...” (Art.22). Todas las personas mencionadas son quienes tienen el privilegio y la autoridad para presenciar el acto de evaluación de los niños, el cual se lleva a cabo por medio de exámenes anuales convocados por el Ayuntamiento, como es sabido, el único órgano acreditado para convocar a exámenes y demás actividades importantes.

Las estrategias discursivas definidas por Wodak (2003) como *modo de nombrar y predicación* se muestran en una sucesión inmediata, es decir, cuando se habla del maestro, del Ayuntamiento o de los ayudantes del maestro, por ejemplo, se indica también cuáles son sus características, atribuciones y deberes. Esta característica no es casual puesto que el documento analizado tiene como función comunicativa, entre otras, reglamentar, normar y mostrar detalles sobre cómo deben ser las cosas, las personas y los procedimientos asociados a la educación de entonces, etc.

Argumentación:

La presencia de argumentos en este documento funciona, en algunos casos, como una condición preparatoria útil para introducir el mandato y la orden del Ayuntamiento que es, en definitiva, el emisor del reglamento, es así como se observan los siguientes ejemplos:

Utilidad – ventaja

“Para que todos participen de la enseñanza y sea cómoda y fácil la ocurrencia se repartirán las seis escuelas en toda la ciudad...” (Art.2) Lo que resulta verdaderamente importante en este artículo es la decisión de ubicar dichas escuelas en toda la ciudad, sin embargo, se complementa la orden con un enunciado al comienzo que explica la razón que justifica tal decisión, la *utilidad* y el beneficio que hay en realizar lo prescrito. Esta fórmula podría inducir a la aceptación y acogimiento de la ley por parte del lector, lo cual se lograría por la vía de la comprensión de lo explicado y el carácter lógico que tiene lo planteado. Así, se lograría el principal propósito de la argumentación que es convencer y el objetivo del esta-

blecimiento de la ley por cuanto debe ser cumplida. No obstante resulta curioso que se presenten argumentaciones para justificar los estatutos, pues precisamente por ser ley se podría prescindir de ellas, sin embargo se utilizan.

En relación con la repartición de las escuelas en toda la ciudad se dice que esta orden fue corroborada en otra ley en el año 26: “al ordenar el establecimiento de escuelas en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos de siquiera cien vecinos...” (Parra 1954 p. 415). Tal como se ha dicho, el argumento analizado se mantuvo en el tiempo en Venezuela toda vez que fue ratificado en una ley posterior, posiblemente esto se deba a que fue asumido y comprendido como la necesidad de que los estudiantes vivieran cerca de las escuelas para que pudieran asistir a estas ya que era obligatorio.

Otros ejemplos que pertenecen al argumento de utilidad son los siguientes:

(Art. 5) “*Con el fin de evitar perjuicios graves en materia de tanta importancia* se ordena y manda: que nadie sea osado a tener escuela de niños pública ni privada, ni a tomar a su cargo la enseñanza (...) sin estar examinado y aprobado por el Ayuntamiento y obtener su permiso por escrito, so pena de ser desterrado perpetuamente de la ciudad y su territorio...”

El anterior es otro ejemplo de argumento por *utilidad y ventaja* toda vez que refiere la importancia y utilidad de la aprobación del Ayuntamiento frente a la autorización de alguna persona para que sea maestro, pues así se evitará que cualquiera pueda dedicarse a esta función tan importante. En este contexto no es extraño que se encuentren argumentos de coacción, pues tratándose de leyes la amenaza es una constante y la perspectiva utilitaria justifica las determinaciones. No debe dejarse de lado que este argumento también encubre una posible *presentación positiva* del Ayuntamiento en virtud de que vela, se preocupa y se esfuerza por cuidar la acreditación del maestro que atenderá a los niños. Con esta premisa logra mostrarse como ente dedicado al buen cumplimiento de los procedimientos relacionados con la enseñanza, sin embargo, también está ejerciendo el poder regulador de la educación por medio de la misma premisa.

“Para excitar la emulación de los niños en las escuelas usarán los maestros de todos los arbitrios regulares que les dictare su prudencia, y demás ofrecerá el Muy Ilustre Ayuntamiento algún premio de los fondos comunes al niño que según su juicio hiciere el mejor examen” (Art.25).

En este caso, el *argumento de utilidad* empleado pretende explicar la funcionalidad de lo prescrito, la utilidad que hay en estimular a los estudiantes para que se destaquen en sus estudios.

Sin embargo, en este caso no solamente se habla de la motivación del niño sino también, de *los arbitrios regulares que les dictare su prudencia...* al respecto se dice que el maestro puede enseñar todo cuanto desee mientras que el tiempo y la disposición para la enseñanza y para el aprendizaje que tengan tanto él como sus alumnos se lo permitan; no obstante se dice también que la lectura, escritura, religión aritmética, etc. deben ser *prioridad* en su labor (Carvajal 2010). En este sentido se observa una cierta libertad de la que goza el docente para desempeñarse, mas, cuál es el contenido de los exámenes que administra el Ayuntamiento; es cierta esta libertad o le conviene más al maestro apearse a la *prioridad*. Posiblemente de la respuesta a estas interrogantes dependa el estímulo que pueda ofrecer a sus estudiantes en tiempos de exámenes.

Peligro – amenaza

El argumento de *peligro y amenaza* que se presenta a continuación -en este caso más relacionado con el *peligro*- se encuentra dentro de un acto directivo como la mayoría de los ejemplos que se extraen del documento analizado: (Art.12) “Los ayudante[s] deberán velar sobre la quietud, silencio y las siete y tres cuartos de la mañana, y *a las dos y cuarto de la tarde saldrán a la calle, siempre por rumbo distinto, para cuidar de que los niños viniendo, no se detengan, ni peligren en ella;* y cuando salgan de la escuela, los acompañarán repartiéndolos según la dirección de sus casas (...).” Con este ejemplo se busca el cuidado de los niños. Se pensaba que ellos debían evitar las situaciones de alboroto y, sobre todo, de peligros corporales y espirituales de manera que era necesaria la participación del ayudante del maestro en el camino de la escuela a la casa (Leal, 1968). Tal como puede observarse, era una responsabilidad escolar llevar a los niños con bien de la escuela a la casa.

Las evidencias identificadas como argumentos de *peligro y amenaza* -en este contexto más relacionadas con la *amenaza*- se encuentran asociadas a la moralidad: se cuida a los niños de sufrir daños morales y espirituales y de comportarse indecentemente. Para evitar todo esto se autoriza a los docentes azotar a los estudiantes, lo cual parece ser una medida extrema pero necesaria. No obstante, quizás por considerarse exagerada se la faculta en situaciones específicas y la regulan indicando cuántos azotes darán y en cuáles circunstancias: [Para corregir a los niños, sin llegar a la violencia física se] “...usarán de la persuasión del consejo, convenciéndoles con la razón en el modo posible manifestándoles la necesidad de saber, la obligación de ser dóciles a los preceptos y a las malas consecuencias de su desaplicación y travesuras; pero si el niño fuere tenazmente incorregible, o ejecutare acción fea, indecente y pecaminosa, y conocieren los maestros que hay en ellos malicia necesaria, podrán después de conocerles el entendimiento con la razón, hacerle aplicar hasta cuatro azotes por la primera vez, ocho por la segunda y doce por la tercera.” (Art.15). Esta resolución constituye una amenaza para aquellos que se propongan ir contra la prescripción de conservar la buena conducta, lo cual era materia a ser aprendida en la escuela. En este sentido, si los niños cometen actos que desdigan o comprometan la formación que reciben serán azotados.

Religioso

(Art.29) “En los domingos y días festivos concurrirán los niños a la escuela a las ocho de la mañana y el maestro después de una breve advertencia sobre la obligación de *santificar las fiestas como lo manda Dios en su tercer precepto* y ha dispuesto la iglesia en el primero de los suyos, sobre la santificación de la misa y sobre la devoción, reverencia y compostura con que los hombres deben estar en la casa de su Dios todo poderoso.” El basamento religioso en las acciones de los ciudadanos de la época colonial era común y su carácter permeable en la educación, inevitable.

En este artículo se observa la obligatoriedad de asistir a misa en día domingo como parte de la actividad escolar. Ha de suponerse que en materia religiosa es mucho lo que los niños deben aprender, de hecho asisten con el maestro y el ayudante de este y reciben explicaciones sobre los mandamientos de la iglesia, uno de los cuales justifica su asistencia a

la misa dominical y constituye a la vez un argumento religioso. En este mismo orden y dirección se apunta el siguiente ejemplo que se combina con un acto directivo: (Art.30) “*por ser muy laudable que los cristianos concurran a oír misa a las parroquias, y muy conformes con los cánones y costumbres antiguas (...) se ordena y manda* que los maestros asistan con sus respectivos niños a oír la misa conventual de la parroquia más cercana a sus escuelas que se dice a las nueve...”

La siguiente evidencia se inscribe dentro del tema religioso, pero se apunta también un acto directivo caracterizado como un “ruego”:

(Art.26) “Todos los días por la mañana y tarde al entrar y salir los niños de la escuela *imploran el auxilio de Dios y saludarán a su Santísima Madre y Señora Nuestra*, rezando devotamente un padre nuestro y un avemaría...”

Puesta en perspectiva: Expresión de la implicación

Descripción

(Art.6) “Los maestros que han de regentar las escuelas públicas (...) Han de ser examinados y aprobados por otros maestros (...) [en el dominio de] *los mejores métodos de aprender a leer y escribir; sobre las principales reglas de contar, sobre los elementos de la geografía; sobre la gramática de la lengua española; sobre el catecismo y Doctrina Cristiana y sobre cada parte de la Constitución política de la Monarquía y de las ordenanzas de la ciudad.*” Todo lo anterior constituye una descripción detallada de los conocimientos y habilidades que debía poseer aquel que aspirase a desempeñarse como docente. En efecto, cuando se habla de la materia que debe enseñar el maestro coinciden Parra (1954) y Carvajal (2010) en que además de lo mencionado debía inculcar hábitos de aseo y normas de comportamiento ante las personas en distintas circunstancias.

(Art.14) “No permitirán los maestros en sus escuelas que los niños tomen leyendo un tono alto, afectado y patético, ni otros sonsonetes o mañas fastidiosas, sino que lean en un tono natural, sencillo y agradable, y procurando que se porten con libertad, desembarazo y decencia

en sus palabras y acciones...” Lo anterior constituye una aproximación a la concepción de lectura, acercamiento que se logra por medio de una descripción de lo que deben y no deben hacer los niños en relación con este tema. Sobre la enseñanza de la lectura abunda información que indica su importancia en la instrucción de los niños, mas no se encontraron evidencias en las fuentes consultadas de una metodología para trabajarla. En este sentido, se sabe de su relevancia en la instrucción pero no se conoce la manera como fue practicada más allá de lo apuntado en el artículo 17 donde se dice que los niños podrán comenzar el aprendizaje de la escritura una vez se encuentren leyendo “juntando las sílabas” tal como se observa en el apartado siguiente.

Narración

En esta sección se incluirá un ejemplo que permite comprender cómo era la secuencia de acciones que contemplaba la instrucción de los niños, en orden cronológico. También se muestran los contenidos de la enseñanza y, por qué no, la manera como estructuraban la adquisición del conocimiento en aquella época: (Art.17) “*Luego que el niño pase a leer juntando las sílabas, se le comenzará a enseñar a escribir por el método y buen gusto de los autores que siguieren las escuelas de San Isidro el Real, y a conocer y a formar los números para según permitiere su capacidad, introducirle en sus combinaciones hasta saber sumar, restar, multiplicar y partir enteros y quebrados.*”

Intensificación – atenuación:

Representativos:

Explicación:

Por medio del siguiente ejemplo, se explica cómo es el horario de funcionamiento de las escuelas y la asistencia a clase por parte de los estudiantes: (Art.11) “*A las ocho de la mañana concurrirán a su respectiva escuela los niños que aprendieren a leer, escribir y contar, y se retirarán a sus casas a las once, y a la tarde entrarán a la escuela a las dos y media, y se retirarán a las cinco y media, desde veintiuno de marzo hasta veintiuno*

de septiembre; y a las cinco, desde veintiuno de septiembre hasta veintiuno de marzo.” El acto representativo incluye afirmaciones, descripciones y explicaciones, se trata de información objetiva no susceptible de interpretaciones, en este sentido es pertinente su uso en el establecimiento del horario y calendarios escolares.

En el siguiente ejemplo de acto representativo se explica cómo son las clases de los días sábado y cuáles son los temas que desarrollan en la enseñanza de la religión: (Art.26) “De las ocho a las once se dirán las oraciones de la Iglesia, el credo, los mandamientos, los artículos y demás que previene el catecismo, y se explicará con orden claridad y método todo lo que fuere posible sobre la doctrina cristiana, sin mezclar exposición sobre los puntos del dogma que no sea muy sencilla sobre el catecismo sinodal...”

En ese mismo sentido y para mayor detalle se presenta el siguiente ejemplo, en él se apunta mayor información sobre la doctrina cristiana, específicamente, qué y cómo debe enseñar el maestro: (Art.26) [el maestro explicará] “...con suavidad, expresión y dulzura la obligación que tiene el hombre de amar a Dios y de rendirle culto interior y exterior; la de conservarse a sí mismo, la de amar al prójimo, (...) la de ser fiel al Rey y la de servir y ser útil a la sociedad de que es miembro...”

En todos los casos expuestos se hace evidente el arraigo de la doctrina cristiana en la educación, su injerencia es notable tanto así que se espera que sus preceptos sean puestos en práctica en todos los planos de la vida en sociedad. Así se observa en el documento que se analiza y también en las fuentes consultadas: Leal (1968), Carvajal (2010), Parra (1954), etc. en cada caso se sugiere que se actúe en honor del Todopoderoso, de la Santísima Virgen y de la sociedad a la cual se pertenece. Definitivamente, para los venezolanos de la colonia la religiosidad era una forma de vivir y por ello la aprendían en la escuela y en la sociedad.

Directivos:

Orden:

(Art.10) [El pago de los maestros y de los ayudantes, el alquiler de las casas donde operan las escuelas y los gastos de funcionamiento de estas

saldrán de fondos propios, los padres contribuirán con pagos mensuales o anuales según lo que indique el Ayuntamiento con base en las haciendas, comercios, rentas u oficios que tenga la familia y deberán contribuir ante el Administrador] “...*los maestros no recibirán niño alguno que no lleve boleta de dicho Administrador que acredite haberse presentado en el Ayuntamiento, y todos los días primeros de cada mes, presentarán a esta Ilustre Corporación nóminas de los niños de sus respectivas escuelas con expresión de sus padres (...)*” La orden está dirigida a los maestros quienes no deberán aceptar en sus clases a los niños que no aparezcan en las nóminas del Administrador.

Frente a esta realidad se levantaron Bolívar y Rodríguez quienes se encontraban a favor de una educación popular, se oponían al sistema injusto que instauraba la exclusión pues para evitarla se debía tener propiedades y rentas, lo cual no estaba al alcance de las mayorías.

Otros ejemplos pueden observarse a propósito de los actos directivos, los cuales son naturales en un documento de ley como el analizado, en este sentido se mostrarán los siguientes y se reservarán las apreciaciones del investigador puesto que muchas se han comentado con anterioridad en virtud de que combinan propiedades de argumentos religiosos, de utilidad, entre otros:

(Art.1) “... *se ordena y manda* que haya en ella seis escuelas en que se enseñe a los niños a leer, escribir y contar; la doctrina cristiana y las obligaciones civiles y políticas según la Constitución de la Monarquía y las calidades y facultades de dichos niños.”

(Art.4) “Todos los niños de la ciudad desde la edad de siete años o antes si es posible, *deberán ser doctrinados y educados* en algunas de las seis escuela”

(Art.15) “*Se prohíbe a los maestros* que por defectos de aplicación o por puerilidades usen del azote ni palmetas para corregir a los niños...” La tarea de reprender a los niños con azotes era prohibida para los docentes, sin embargo era permitida en ciertas ocasiones.

Conclusiones

Durante esta investigación se ha insistido en la pertinencia de la lingüística como teoría y metodología de análisis para profundizar en las verdades históricas que se han conocido hasta este momento y se ha podido observar cómo los acontecimientos sucedidos en el pasado pueden ser explicados con más detalle gracias a los estudios del discurso. Es importante tener en cuenta que los hechos, obviamente, no se modifican cuando son analizados bajo una perspectiva discursiva ni tampoco se hacen más significativos, solamente se posibilita una visión más específica que devela intenciones, ideologías y relaciones de poder.

El trabajo de los historiadores es verdaderamente importante para las sociedades del mundo, pues ellos preservan la identidad de los pueblos que se construye a través de los acontecimientos del pasado, también se ha hecho importante para los estudiosos del discurso en la medida en que estos han comenzado a recurrir a la historia para desentrañar sus particularidades y para decir lo que hasta el momento no ha sido dicho. En este sentido, se declara explícitamente que la actividad historiográfica es encomiable, pero se cree también que debería complementarse con otras áreas de conocimiento, como la lingüística, para ser más reveladora y específica cuando la necesidad demanda objetividad en los sucesos reportados.

Con base en lo expuesto, se presentan las conclusiones de un estudio que ha conjugado historia y lingüística en una misma actividad para lograr los objetivos propuestos en la introducción de este trabajo: analizar las categorías lingüísticas que constituyen el discurso educativo presente en el Reglamento de las Escuelas de Educación Cristiana y Civil de la Ciudad de Caracas, a través de la metodología de análisis del discurso propuesta por Wodak (2003); y determinar la función para la cual son utilizadas las categorías discursivas. A continuación los detalles.

En relación con el método lingüístico empleado, Enfoque histórico del discurso, se debe decir que no fue posible identificar todas las categorías lingüísticas que propone; se presume que esta realidad obedece a la naturaleza de dicho documento pues tratándose de un reglamento es natural que no se presenten, por ejemplo, argumentos de carga, lastrado; realidad, números, cultura, abuso, entre otros. De igual manera no se esperaban evidencias de fuerza ilocucionaria distinta a los actos directivos y, sin embargo, se descubrieron ejemplos de otro tipo.

El discurso educativo presente en el Reglamento de las Escuelas de Educación Cristiana y Civil de la Ciudad de Caracas (1821), según el método de análisis empleado, se caracteriza por la manera de nombrar a las personas y de hacer referencia a ellas en sus artículos; por los argumentos que emplea; por las perspectivas o puntos de vista utilizados al presentar su contenido y por la intensificación o atenuación de sus enunciados.

Respecto a las formas de nombrar y etiquetar a las personas debe decirse que son evidentes las adjetivaciones de los niños, los maestros y el Ayuntamiento. Como se trata de un documento de ley dirigido a regular la actividad educativa, es lógico que el centro de la información se ubique en los entes mencionados, pues los niños son los receptores de las acciones del maestro; estos son mencionados para explicar lo que deben ser durante y después de la instrucción, por ejemplo: honestos, respetuosos, religiosos, trabajadores, amorosos de su patria, dóciles en su accionar familiar y ciudadano, etc. También se observa la forma como se construyen diferencias entre los niños: unos son blancos y tendrán por ello un determinado trato a diferencia de los otros que son de color. En cuanto a los maestros, también centro de atención en este documento, son aludidos con la misma intención con que se refiere a los estudiantes, es decir, para caracterizar lo que deben ser y su actitud frente a la actividad que desempeñan, en tal sentido se les menciona como personas buenas, virtuosas, delicadas, sensibles, joviales, etc. En definitiva, no se mencionan estos personajes como lo que son sino como lo que deben ser.

Acercas del Ayuntamiento ocurre exactamente lo contrario, este recibe adjetivos acordes a su condición de regente y figura poderosa: “Muy Ilustre Ayuntamiento; Ilustre Corporación”. Resulta interesante observar que los calificativos evidenciados son aquellos que solo podría asignar el grupo que se encuentra sometido, subyugado o dominado por este o, al menos, que está muy por debajo de él en términos de importancia social y política.

Sobre los argumentos presentes en el Reglamento se evidenciaron los de utilidad y ventaja; los de peligro y amenaza y los religiosos. Estos últimos no causan impresión debido a que la sociedad venezolana de la colonia era profundamente religiosa, sin embargo, no se esperaba que las actividades piadosas estuviesen reglamentadas como deber educativo. Así

pues, estos argumentos contribuyen con la legislación no solo porque intentan convencer sobre la obligatoriedad de cumplir con los preceptos del Reglamento sino porque, además, refieren el deber de cumplir a un Dios que es conocido por todos y a quien nadie desea ofender. Entonces la probabilidad de éxito, entendido como cumplimiento, de los artículos que contienen argumentos religiosos es doble, pues serán consumados como ley política, social, terrena y como ley pía, divina y celestial. Los argumentos de peligro y amenaza resultan interesantes, pues aducen lo que se debe evitar para mantener el bienestar, en otras palabras, los artículos que contienen este tipo de argumento indican la prescripción legal al mismo tiempo aseguran su cumplimiento por medio de admoniciones; de tal manera que el éxito de estos artículos está prácticamente asegurado. Finalmente tenemos los argumentos de utilidad y ventaja, estos definitivamente no se esperaban dentro del análisis porque las leyes son normas que deben cumplirse con carácter de obligatoriedad, además, son prescritas por autoridades que tienen la investidura necesaria para proponerlas, imponerlas y hacerlas cumplir; de tal manera que no se necesita explicar la utilidad que tiene la prescripción legal para que sea cumplida. En este sentido se cree, particularmente, que la presencia del argumento de utilidad en este Reglamento puede generar una actitud de aceptación cuya obligatoriedad es quizás menos pronunciada, menos impositiva o al menos es comprendida no solo por que es una imposición sino porque es lógico y necesario su acogimiento.

En relación con la puesta en perspectiva del contenido del Reglamento, fueron evidenciados ejemplos de descripción de formas de obrar por parte de los maestros y de aprender por parte de los niños. Como se trata de un estatuto legal sobre el tema educativo, se consideran apropiadas y necesarias estas especificaciones toda vez que recrean lo que se debe hacer por estos sujetos.

Finalmente, encontramos ejemplos de intensificación y atenuación de enunciados contenidos en el ordenamiento: se observaron actos representativos y directivos los cuales son definitivamente adecuados en un texto cuya finalidad comunicativa es ordenar y explicar comportamientos.

Para terminar se puede decir que el discurso educativo del Reglamento de las Escuelas de Educación Cristiana y Civil de la Ciudad de Ca-

racas (1821), se construye a partir de algunas de las categorías lingüísticas contempladas en el Enfoque histórico del discurso propuesto por Wodak (2003). Este enfoque revela una realidad que no es explícita en el documento sin la aplicación del análisis que aquí se presenta, por ejemplo, la distinción en el trato de los niños según su color de piel; las razones que justifican el cumplimiento de los artículos, sobre todo porque sensibiliza la posibilidad de cumplimiento cuando se trata de argumentos religiosos y de utilidad o por el contrario cómo se impone el cumplimiento con un criterio casi violento a través de argumentos de amenaza. Por todo lo dicho, se reafirma la necesidad de la aplicación de metodologías lingüísticas a estudios históricos y se advierte que el discurso pedagógico se constituye en una relación de poder entre quienes dirigen la actividad educativa, que no siempre son los pedagogos, y quienes la reciben como una imposición que no siempre son los alumnos. Resultaría interesante saber, en este contexto, quiénes dirigen y con cuáles criterios pedagógicos y quiénes ejecutan las acciones educativas predeterminadas y con cuáles criterios de justicia, igualdad y libertad. No es mucho lo que puede decirse a este respecto, pues todo lo aludido estará sujeto a la realidad social, cultural y política de la época de emisión del documento analizado.

Referencias

- Bello, Andrés. *Obras completas*. Caracas: La Casa de Bello. 1981-1986. 26 vols.
- Bencomo B., H. (1971). *Campaña de Carabobo 1821*. Caracas: Ministerio de la Defensa.
- Carvajal, L. (2010). *La Educación venezolana del siglo XIX al XXI*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Garrido Roivira, J. (2009). *La Revolución de 1810*. Caracas: Universidad Montevéila.
- Gil Fortoul, J. (1953). *Obras completas de Gil Fortoul. Historia Constitucional de Venezuela*. Vol. I. Caracas: Ministerio de educación.
- Parra León, C. (1954). *La instrucción en Caracas. 1567-1725*. Madrid: Editorial J.B.
- Leal, I. (1968). *Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela (Época Colonial)*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Luzuriaga, L. (1969). *Origen de las Ideas Educativas de Bolívar y Simón Rodríguez*. Caracas: Universidad Central de Venezuela

- Meyer, M. (2003). "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD". En: R. Wodak, y M. Meyer (comp.): *Métodos de análisis crítico del discurso*. España: Gedisa. pp. 35-59.
- Sánchez, I. (1995). "Austin y Searle: Dos filósofos decisivos para la lingüística actual". En: *Letras 51 - 52*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas pp. 231 - 242.
- Sánchez, I. (1993). "Coherencia y Órdenes Discursivos". En: *Letras 50*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas pp. 61 - 81.
- Parra-Pérez, C. (1992). *Historia de la Primera República*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). (comp.): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

LA NATURALEZA DEL ARTE DE LA NARRACIÓN. UNA APROXIMACIÓN AL ENFOQUE DE WILLIAM LABOV EN UN CUENTO DE O. HENRY

Jesús Antonio Medina Guilarte

UPEL- Maturín

jamg22051986@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad estudiar los paralelismos existentes entre la forma narrativa de los textos literarios y la que se da en la vida cotidiana. Para ello, he elegido como teoría de soporte la propuesta por el sociolingüista William Labov (1972). El mismo basó su modelo en una serie de testimonios que recogió de boca de algunos habitantes del Bronx (New York). Labov hizo notar que existían una serie de estructuras recurrentes en cada una de las narraciones compiladas. Dichas estructuras fueron denominadas de la siguiente manera: resumen, orientación, complicación y evaluación. Estas estructuras, aunque se presentan generalmente en textos no literarios, son aplicables a la literatura. Es por este motivo que decidí utilizar dicho modelo para el análisis del cuento “La habitación amoblada” del autor norteamericano O. Henry. El arte de “narrar literario” y el arte de “narrar cotidiano” se encuentran de una u otra forma emparentados. Esto tal vez se deba al hecho de que en cierta manera este último es la génesis del primero.

Palabras clave: narratología, William Labov, O. Henry, relato, sociolingüística.

Recepcion: 24-11-2011. Evaluacion: 15-03-2012. Recepcion de la version definitiva: 11-06-2012.

THE NATURE OF THE ART OF NARRATION. AN APPROACH TO WILLIAM LABOV'S MODEL IN A STORY OF O. HENRY.

Abstract

The aim of this paper is to study the parallelism found between the narrative form of literary texts and that present in everyday life. To do so, I have chosen the support of the theory proposed by the sociolinguist William Labov (1972). He based his model on a series of testimonies obtained from inhabitants of the Bronx (New York). Labov made it evident that a series of recurrent structures exists in each of the narrations compiled. Such structures were named as: abstract, orientation, complication and evaluation. These structures, though generally present in non-literary texts, are applicable to literature. For this reason, I have decided to employ this model for the analysis of the story "The furnished room", of the North American writer O. Henry. The art of "literary narration" and the art of everyday narrating are somehow linked. This might be due to the fact that, in some way or another, the latter is the origin of the former.

Key words: narratology, William Labov, O. Henry, short story, sociolinguistics

LA NATURE DE L'ART DE LA NARRATION. UN RAPPROCHEMENT A L'APPROCHE DE WILLIAM LABOV DANS UN RECIT DE O. HENRY

Resume

Cet article a comme objectif d'étudier les parallélismes existants entre la forme narrative des textes littéraires et celle de la vie quotidienne. Pour ce faire, j'ai choisi en tant que théorie la proposition du sociolinguiste William Labov (1972) qui présente une approche reposant sur une série de témoignage qu'il a recueilli chez quelques habitants du Bronx (New York). Labov a fait ressortir l'existence d'une série de structures récurrentes dans chacun des récits recueillis. Ces structures ont été nommées de la façon suivante : résumé, orientation, complication et évaluation. Bien

que ces structures soient présentées généralement dans des textes non littéraires, sont applicables dans le domaine littéraire. C'est pourquoi que j'ai décidé d'utiliser cette approche pour analyser le récit « La chambre meublée » de l'auteur américain O. Henry. L'art de « narrer littéraire » et l'art de « narrer quotidien » sont d'une certaine façon liés car celui-ci est peut-être la source de l'autre.

Mots clés: narratologie, William Labov, O. Henry, récit, sociolinguistique.

LA NATURA DELL'ARTE DI NARRARE. UN AVVICINAMENTO ALL'APPROCCIO DI WILIAM LABOV IN UN RACCONTO DI O. HENRY

Riassunto

Quest'articolo ha come scopo lo studio dei parallelismi che esistono tra la forma narrativa dei testi letterari e quella di tutti i giorni. Per questo ho scelto come teoria di base, la proposta del sociolinguista W. Labov (1972). Lui stesso basò il suo modello in un insieme di testimonianze che raccolse tra alcuni abitanti del Bronx (New York). Questo glottologo ha rilevato delle strutture ricorrenti in ogni uno dei racconti compilati. Tali strutture sono state denominati così: riassunto, orientazione, complicazione, e valutazione. Questi ranghi sono stati applicati alla lingua parlata, anche se possono funzionare nei discorsi letterari. Questa è la ragione per cui uso il modello nell'analisi del racconto "La camera arredata", dello scrittore americano O. Henry. In questo testo, l'arte di raccontare letterariamente e l'arte di narrare la quotidianità si apparentano. Forse la causa sia il fatto che, in una certa maniera, quest'ultima sia l'origine della prima.

Parole chiavi: narratologia, W. Labov, O. Henry, racconto, sociolinguistica.

A NATUREZA DA ARTE DA NARRAÇÃO. UMA APROXIMAÇÃO À ABORDAGEM DE WILLIAM LABOV NUM CONTO DE O. HENRY

Resumo

O presente artigo tem como objetivo estudar os paralelismos existentes entre a forma narrativa dos textos literários e a que ocorre na vida quotidiana. Para isso, escolhi como base teórica a proposta feita pelo sociolinguista William Labov (1972). Ele criou seu modelo a partir de uma série de depoimentos que recolheu diretamente de alguns habitantes do Bronx (Nova Iorque). Labov percebeu que existia uma série de estruturas recorrentes em cada uma das narrações compiladas. Essas estruturas foram denominadas da seguinte forma: resumo, orientação, complicação e avaliação. Estas estruturas, embora apareçam geralmente em textos não literários, podem ser aplicadas à literatura. Foi por esta razão que decidi utilizar este modelo para a análise do conto “La habitación amoblada” do autor norte-americano O. Henry. A arte da “narração literária” e a arte da “narração quotidiana” se encontram de uma forma ou de outra relacionadas. A razão disto talvez seja que, de certa forma, a “narração quotidiana” é a gênese da “narração literária”.

Palavras chave: narratologia, William Labov, O. Henry, conto, sociolinguística.

Las narraciones siempre han existido en cada una de las culturas que han poblado nuestro planeta. Sin importar la distancia en el tiempo o el espacio, los seres humanos han mostrado una marcada tendencia a contar historias, tanto de manera oral como escrita. Al tratarse de una actitud tan expandida en nuestra especie, algunos lingüistas, antropólogos y sociólogos han intentado crear teorías capaces de explicar de manera universal las reglas que determinan el acto de narrar. Obviamente, existen elementos comunes en muchas narraciones, pero la creación de un modelo universal cuyo fin sea explicar los distintos vericuetos del arte de contar historias plantea un problema importante: es verdad que cada relato es en mayor o menor medida fiel a ciertos principios, pero es igualmente verdadero que algunos de estos relatos presentan rasgos que dificultan sobremanera cualquier intento de generalización. Este hecho explica la existencia de una gran cantidad de teorías relacionadas con esta temática. Reyes (2003) señala que la narratología, ciencia que se encarga del estudio de las narraciones (véase también Reis y Lopes, 1996) se centra fundamentalmente en contestar las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los rasgos de la narración que nos permiten caracterizar las manifestaciones posibles en términos pertinentes?; ¿cómo sería un modelo formal que diera cuenta de estos rasgos y manifestaciones?; ¿cuáles son los factores que afectan nuestra comprensión de una narración y nuestra evaluación sobre su narratividad? (Reyes, 2003: 97).

Como puede apreciarse es extremadamente difícil hallar un modelo lo suficientemente amplio como para lograr responder a todas y cada una de las anteriores interrogantes. Los modelos narratológicos existentes hasta la fecha se enfocan, en resumidas cuentas, en dos factores distintos: a) En la naturaleza estructural y formal de las narraciones y b) En las distintas relaciones que se crean a partir de las narraciones, bien sea entre el emisor de la narración y su propia narración, o en la relación narrador-receptor.

En el primer grupo podríamos incluir a los teóricos estructuralistas (Cfr. Niccolini, 1977). Entre algunos de sus máximos exponentes encontramos a Wladimir Propp, Claude Lévi-Strauss, Algirdas Greimas y Roland Barthes. A grandes rasgos estos autores, partiendo fundamentalmente

de mitos (Levi- Strauss) y cuentos fantásticos (Propp), se dieron a la tarea de señalar los distintos mecanismos comunes a la mayor cantidad de historias posibles. Cabe destacar que los estructuralistas basaron gran parte de sus investigaciones en textos literarios. Es decir, en gran medida privaron en sus investigaciones la narración escrita sobre la oral.

En el segundo grupo se incluye al sociolingüista William Labov, quien, contrariamente a los autores anteriores, elige como punto de referencia las narraciones cotidianas. Para este teórico norteamericano lo más importante no son las estructuras narrativas en sí mismas, sino más bien cómo las personas que producen las narraciones se valen de dichas estructuras para lograr fines determinados. Destaca que “No se puede entender el desarrollo de los cambios lingüísticos si los separamos de la vida social de la comunidad en las cuales estos ocurren” (Labov, 1972: 3).

El referido investigador estudió cómo algunos habitantes del Bronx contaban distintas anécdotas. Notó algunas estructuras recurrentes en todos los casos que analizó. Posteriormente estas estructuras fueron encontradas por otros especialistas no solo en el discurso oral, sino también en textos escritos. El verdadero valor de esta teoría radica en que establece una conexión entre los actos de habla acontecidos en la cotidianidad y los que se presentan en los textos literarios. Si los mecanismos que rigen el relato del “ciudadano de a pie”, y los del escritor más hábil son, a grandes rasgos, los mismos, podría decirse legítimamente que ambos tipos de narración son frutos del mismo instinto (Labov, 1967).

Las estructuras narrativas propuestas por William Labov son las siguientes (vale aclarar que no necesariamente todas estas estructuras se dan en cada relato, en algunas ocasiones algunas de ellas son omitidas):

Resumen o *Abstract*: Precede al comienzo de la historia en sí. Consiste en un sumario de la misma y nos da una noción general sobre la temática del relato.

Orientación: Introduce e identifica a los participantes de la acción, así como también el lugar y el tiempo donde la misma ocurre.

Acción complicadora (*complicating action*): Contiene las distintas cláusulas narrativas (principalmente identificadas por verbos de acción) organizadas en relaciones de causa-efecto.

Evaluación: Estas estructuras contienen diferentes juicios hechos por el narrador o los personajes de la historia. El narrador la “utiliza para indicar la razón de ser de su narración y su meta al narrarla” (Reyes, 2003:111).

Resolución: Contiene la última cláusula narrativa de la acción complicadora, develándonos el último de los eslabones de la cadena causa-efecto.

Coda: Nos devuelve al tiempo presente, describiendo la situación actual de hechos posteriores a la narración previamente realizada.

Para demostrar de forma efectiva la aplicabilidad del modelo laboviano a textos literarios, me valdré del cuento “La habitación amoblada”, del escritor norteamericano O. Henry (2008) como ejemplo.

Los primeros dos párrafos de este relato pueden considerarse como de carácter orientativo, aunque una constante evaluación permea sus líneas. De igual manera, tal y como explicaré más adelante, el segundo puede servir como *abstract*:

En el bajo del West Side existe una zona de edificios de ladrillo rojo cuya población incluye un vasto sector de gente inquieta, trashumante y fugaz. La carencia de hogar hace que estos habitantes tengan multitud de hogares y se muevan de un cuarto amueblado a otro, en un incesante peregrinaje que no solo alcanza a la morada sino también al corazón y a la mente. Cantan “Hogar, dulce hogar” en ritmo sincopado y transportan sus lares y penates en cajas de cartón; su viña se entrelaza en el sombrero de paja, y su higuera es un gomero.

Por tal motivo, es posible que las casas de ese barrio, que tuvieron infinidad de moradores, lleguen a contar asimismo con infinidad de anécdotas, en su mayoría indudablemente insulsas, pero resultaría extraño que entre tantos huéspedes vagabundos no hubiera uno o dos fantasmas (Henry, 2008:46).

Se nos dice el lugar en el cual la narración va a tener lugar: el bajo del West Side. Sin embargo, la gran cantidad de evaluación suministrada por el narrador le da al lector a una imagen muy particular del ambiente

de dicho distrito. Los habitantes del bajo West Side son “gente inquieta, trashumante y fugaz”, son personas que se mueven “*de un cuarto amueblado a otro, en un incesante peregrinaje que no solo alcanza a la morada sino también al corazón y a la mente*”. (Henry, 2008:46). La impresión que recibimos de estos comentarios es que los visitantes de este lugar son básicamente nómadas, desocupados sin un hogar verdadero.

Igualmente interesante resulta el segundo párrafo, a pesar de que continúa con las ideas previamente expuestas en el primero, la última línea añade un efecto diferente: “pero resultaría extraño que entre tantos huéspedes vagabundos no hubiera uno o dos fantasmas.” Particularmente, lo veo como un resumen velado de la historia. En cierta forma nos dice de qué se trata la historia. Al menos metafóricamente, este es un cuento de fantasmas.

Como ya dijimos, estos primeros párrafos son de naturaleza primordialmente orientativa. Cabe destacar, sin embargo, que algunos de los pasajes descriptivos de este texto en particular no tienen la función de orientar sino de evaluar. No solo se nos dice, por ejemplo, quiénes están involucrados y dónde se lleva a cabo la acción, sino también recibimos información sobre la manera como las personas y los lugares son percibidos. Veamos más claramente cómo esto sucede en los siguientes dos párrafos del cuento:

Después de la caída del sol, cierto atardecer, un joven mero-deaba entre esas ruinosas mansiones rojas y tocaba sus timbres. Al llegar a la duodécima, dejó su menesteroso bolso de mano sobre la escalinata y limpió el polvo que se había acumulado en la cinta de su sombrero y en su frente. El timbre sonó, débil y lejano, en alguna profundidad remota y hueca.

A la puerta de esta duodécima casa en la que había llamado se asomó una casera que le dejó la impresión de un gusano enfermizo y ahíto que se había comido su nuez hasta dejar vacía la cáscara, la que ahora trataba de rellenar con locatarios comestibles. (Henry, 2008:47).

Aquí recibimos mucha información orientativa. Sabemos cuándo ocurrió la historia (... Después de la caída del sol, cierto atardecer...);

quiénes están involucrados en la historia (un joven y una casera); además de esto sabemos lo que hacía antes de toparse con esta casera en específico (“...merodeaba entre esas ruinosas mansiones rojas y tocaba sus timbres..”). Los primeros cuatro párrafos prácticamente nos brindan toda la orientación posible. Nótese ahora la percepción que tiene el joven de la casera al verla por primera vez. La comparación con un “gusano enfermizo y ahíto” es extremadamente negativa, en cierta forma juzga a esta persona como maligna y peligrosa.

La acción complicadora empieza a partir de la siguiente línea (“El recién llegado preguntó si había un cuarto para alquilar”). Todos los eventos que a partir de ahora ocurrirán en el cuento son consecuencia directa de este acontecimiento. Igualmente encontraremos a partir de ahora estructuras evaluativas incrustadas entre las cláusulas narrativas. No está del todo claro si las descripciones salen directamente del narrador o si el mismo reporta las percepciones del joven protagonista de la historia:

-Pase usted -respondió la casera, con una voz que parecía brotar de una garganta forrada en cuero-. Desde hace una semana tengo vacío el cuarto trasero del tercer piso. ¿Desea verlo?

El joven la siguió escaleras arriba. Una débil iluminación de procedencia incierta mitigaba la penumbra de los corredores. Subieron sin hacer ruido a lo largo de los peldaños cuya alfombra hubiera sido repudiada por el telar mismo en que la confeccionaron. Tenía el aspecto de haberse transformado en un vegetal, de haber degenerado en aquel aire fétido y sombrío hasta convertirse en el próspero líquen o el floreciente musgo cuyo crecimiento dibujaba manchas hasta llegar a la caja de la escalera y formaba bajo los pies una capa viscosa, como si se pisara materia orgánica. En cada recodo del trayecto ascendente había huecos en la pared que permanecían vacíos. Tal vez en alguna época allí fueron instaladas plantas. Si había sucedido así, acabaron muriéndose en esa atmósfera enfermiza y corrompida. Acaso en esas concavidades hubo estatuas de santos, pero no resultaba nada difícil imaginar que duendes y demonios las sacaron a la rastra en la oscuridad y

las arrojaron en las impías honduras de algún infierno amueblado en lo más profundo (Henry, 2008:48).

La descripción de la voz de la casera como proveniente de una “garganta forrada en cuero” se puede complementar con la descrita en el párrafo anterior (donde la casera es calificada como gusano enfermizo). Ambas descripciones refuerzan la imagen de la casera como una persona que en realidad no es completamente humana. En vez de eso, la mujer parece ser un amenazante depredador. Otro punto importante es la descripción del interior del hotel. La imaginaria de vegetación en descomposición y la comparación con un lugar semi-infernal refuerzan la idea de que el protagonista se encuentra inmerso en una atmósfera maligna.

Después de esto, el texto cambia una vez más de dirección. En los siguientes párrafos se nos revela la razón por la cual el joven ha decidido alojarse en el hotel, continuando así con la acción complicadora del relato:

-Ésta es la habitación -dijo la casera desde el interior de su garganta forrada-. Es muy linda y rara vez se halla vacía. El verano pasado tuve instalada aquí gente muy distinguida; no creaban dificultades y pagaban por adelantado con absoluta puntualidad. Si necesita agua, la encontrará al fondo del corredor. Sprowls y Mooney, que tenían un número en el teatro de variedades, la ocuparon por espacio de tres meses....

-Entre sus pensionistas, ¿no recuerda si estuvo cierta muchachita de apellido Vashner..., Eloísa Vashner? Con toda seguridad debe de haber sido cantante de teatro. Bonita, de estatura mediana, delgada, con pelo dorado tirando a rojizo y un lunar oscuro cerca de la ceja izquierda.

-No, ese apellido no me dice nada, pero la gente de teatro cambia de nombre con tanta facilidad como se muda de habitación. Llegan y se marchan. No, no recuerdo a la persona que usted menciona.

No. Siempre le respondían que no. Durante cinco meses de averiguaciones incesantes la contestación era una inevitable negativa... Nadie la había querido tanto, y su deseo era ha-

llarla. Estaba seguro de que desde que la muchacha había desaparecido de la casa, esta enorme ciudad circundada por las aguas la retenía en algún rincón... (Henry, 2008:50).

En este extracto hay gran cantidad de orientación, esto se logra sin embargo de una forma singular. Parte de la orientación viene dada directamente en los diálogos que sostienen los personajes entre sí, y el resto de ella es dada por el narrador hacia el final de esta sección. Llegamos a obtener más respuestas con respecto a los personajes, por ejemplo llegamos a saber qué han estado haciendo. Nos enteramos de que la casera recibe un montón de inquilinos en sus habitaciones, especialmente gente relacionada con el teatro; también se nos informa que el joven se encuentra en busca de una muchacha llamada Eloísa Vashner; llegamos enterarnos de esto por labios propios del protagonista y también mediante un pasaje descriptivo emitido por el narrador. El mismo nos revela la gran importancia que la señorita Vashner tiene para el joven, así como también el carácter desesperado de la búsqueda.

El cuento prosigue entonces con seis párrafos en los que se alternan cláusulas descriptivas, que son la mayoría, y narrativas. Estas se unen para moldear un poco más la atmósfera del lugar, complementando de alguna forma la impresión de sordidez que destila el principio del cuento. Luego de leer algunos de los pensamientos que se disparan en la cabeza del protagonista producto del aspecto de la habitación, llegamos a una de las partes más importantes de la historia, que va a abonar el terreno para la llegada del clímax del cuento. Una especie de epifanía llega a la cabeza del joven:

-Eloísa estuvo en este cuarto -exclamó, al tiempo que saltaba de la silla para arrebatar a la habitación una prueba, pues sabía que estaba en condiciones de reconocer el más pequeño indicio de lo que había pertenecido a la muchacha o de lo que ella había tocado. Este olor envolvente a reseda, este aroma que Eloísa tanto amaba y que había hecho suyo, ¿de dónde procedía?

....

Luego atravesó el cuarto como un perdiguero que sigue el rastro, examinando las paredes, explorando los rincones de la

apelotonada estera apoyado en manos y rodillas, revolviendo la repisa de la chimenea, las mesas, el estante para bebidas alcohólicas, los cortinados y las colgaduras, en busca de un signo visible...

Entonces pensó en la casera.

Corrió escaleras abajo desde el cuarto hechizado, hasta llegar a la puerta que tenía una hendidura por donde pasaba la luz. La mujer se asomó en respuesta al llamado. El nuevo huésped trató de reprimir su excitación lo mejor que pudo.

-Por favor, señora -le imploró-, ¿podría decirme quién ocupó mi cuarto antes de que yo llegara?

-¡Cómo no, señor!, se lo volveré a decir. Fueron Sprowls y Mooney, tal como le referí... (Henry, 2008:52).

Vemos aquí un cambio notable en la manera como se venía contando la historia. Antes de este extracto el cuento está constituido principalmente por oraciones de carácter descriptivo, por lo que veíamos un avance más o menos lento al menos en lo que a las acciones realizadas por los personajes respecta. Sin embargo, aquí empezamos a encontrarnos con una abundancia de cláusulas narrativas que provocan una alteración notable en el ritmo del relato. A partir de la revelación que llega al protagonista al inicio de esta cita vemos una vorágine de acciones que apenas dejan lugar a un respiro por parte del lector. El cambio radical en la manera de contar esta historia lejos de ser un signo de impericia o displicencia por parte del narrador, ayuda a recrear muy efectivamente el derrumbe interior del protagonista. A partir del reconocimiento del “olor envolvente a reseda” de Eloísa en aquella habitación, se ve sumergido en una espiral descendente de desesperación, se ve en la imperiosa necesidad de asirse a ese último vestigio de esperanza que le permita encontrar a su amada, que se ve truncada una vez más por la casera, quien niega la presencia de mujer alguna con la señas de Eloísa en el hotel. Todo esto en el diálogo final del fragmento citado. El desvanecimiento de las esperanzas que afronta el joven nos lleva directamente a los dos párrafos que sirven como desenlace del conflicto:

El muchacho le agradeció y se arrastró de regreso a su cuarto. La habitación estaba muerta. El efluvio que la vivificó se había desvanecido. El aroma de reseda ya no se percibía. En su reemplazo, había retornado el viejo olor rancio a muebles de casa húmeda, a lugar cerrado.

El reflujo de sus esperanzas dejó seco el manantial de su fe. Permaneció sentado, contemplando la luz de gas, amarilla y siseante. Muy pronto se dirigió a la cama y comenzó a cortar las sábanas en tiras. Con el filo de su cortaplumas introdujo los trozos firmemente en cuantas hendiduras circundaban las ventanas y la puerta. Cuando completó su tarea de taponar las rendijas, apagó la luz, de nuevo abrió totalmente el gas y se tendió en la cama con placidez. (Henry, 2008:53).

Descripción y narración se alternan en estos párrafos para dar forma al desenlace. Luego del retorno a la habitación vemos la descripción de la misma. El cuarto parece estar impregnado nuevamente de una atmósfera rancia y el olor a reseda se ha esfumado. Luego del primer párrafo, descriptivo en su mayoría, nos encontramos con el siguiente que se aboca mayormente a las cláusulas narrativas. Vemos una cadena de acciones que si bien no terminan explícitamente en la muerte del protagonista, sugieren un suicidio por parte del mismo. Gracias a la descripción de la lámpara de la habitación que nos brinda el narrador sabemos que esta es una “lámpara de gas, amarilla y siseante”. El taponar cualquier salida de aire con sábanas y abrir el gas de la lámpara al tope no puede tener otra intención y posiblemente ninguna otra consecuencia que la del suicidio. Vemos aquí entonces terminada la serie de acontecimientos principales de la historia que se nos presentaba desde los primeros párrafos. A grandes rasgos podríamos resumirla de la siguiente manera:

- Joven busca a una mujer extraviada, posiblemente su novia o esposa.
- Joven falla en la tarea de encontrarla.
- Joven, probablemente, se suicida.

Con esta trágica cadena de acontecimientos, el cuento podría

tranquilamente llegar a su fin; sin embargo, luego del desenlace de la historia, se nos da una actualización del estado de hechos mediante una revelación sorprendente. Un fragmento casi por completo dialogado nos sirve de coda al relato:

Esa noche le correspondía a la señora McCool ir con la jarra en busca de cerveza. Por lo tanto, la trajo y se sentó con la señora Purdy en uno de esos refugios subterráneos donde se reúnen las caseras y donde el gusano que fastidia nuestra conciencia no termina de morir.

-Esta tarde he vuelto a alquilar el cuarto del tercer piso -dijo la señora Purdy, por encima de un prometedor círculo de espuma-. Lo tomó un muchacho, que hace dos horas subió para acostarse.

-¡No me diga! ¿Hizo eso, señora Purdy? -respondió la señora McCool con gran sorpresa-. Usted posee habilidades prodigiosas para alquilar habitaciones como ésta. Pero al menos, ¿le contó lo sucedido? -agregó con un ronco susurro cargado de misterio.

-¡Las habitaciones están amuebladas para alquilarlas! -dicitaminó la señora Purdy con una voz en la que se percibía el cuero que forraba su garganta-. No le conté nada, señora McCool.

-¡Cuánta razón tiene, señora! Nuestro medio de vida es alquilar habitaciones. Indudablemente, usted posee un exacto sentido del negocio, mi amiga. Hay mucha gente que se negaría a ocupar un sitio en cuya cama murió un suicida.

-Como ya lo dijo usted, es necesario ganarse la vida -subrayó la señora Purdy.

-Se la hubiera podido considerar hermosa, como usted dice, si no hubiese tenido ese lunar junto a la ceja izquierda -opinó la señora Purdy, con actitud de asentimiento crítico-. ¿Me llena el vaso otra vez, señora McCool? (Henry, 2008:55).

Lo narrado en la cita anterior, se produce, según es factible suponer después de la muerte del protagonista. Por lo que cuenta la señora Purdy, han pasado ya dos horas desde que el joven subió a su habitación, tiempo suficiente para que el gas haya surtido su efecto mortal. El diálogo entre las señoras Purdy y McCool nos revela otra información importante. El suicidio de una joven mujer que podemos presumir se trataba de Eloísa, a juzgar por la descripción tan particular de su rostro, que tenía un “lunar junto a la ceja izquierda”. Además de esto, refuerza de alguna manera la idea del suicidio del protagonista, pues se nos describe una situación parecida relacionada con Eloísa. La misma, casualmente, se suicidó con gas en la misma habitación.

He elegido a propósito un ejemplo que permitiera ilustrar todas las estructuras de la narración oral propuestas por Labov, sin embargo una vez más destaco que no necesariamente en cada relato van a darse todas ellas al mismo tiempo. Igualmente aclaro que dichas estructuras no solo pudieran ser aplicables a narraciones cortas sino a otras de carácter mucho más extenso. Dichas estructuras tampoco se dan en el cien por ciento de los casos en el orden propuesto por Labov, tal y como pudimos incluso apreciar en el cuento de O. Henry. Particularmente las estructuras evaluativas y de orientación suelen aparecer dentro de pasajes predominantemente narrativos.

En la literatura al igual que en el resto de las artes, el concepto propio de “reglas” es algo relativo, pues gran parte del ejercicio estético consiste justamente en transgredir la normativa imperante. A pesar de que la narración no se ciñe a reglas estrictas, existen algunos principios básicos que la gobiernan. Sin la presencia de un mínimo porcentaje de convención, sería imposible la interacción autor-texto-lector. Tal y como en gran parte queda demostrado por la aplicabilidad del modelo de Labov a textos narrativos, el relato está más ligado a la naturaleza de la conversación que a la del soliloquio. Por tal motivo no es de extrañar que todo texto narrativo, sin importar cuán intrincado pueda parecer en principio, posea al menos alguna de las estructuras propuestas por el sociolingüista norteamericano, signo del instinto que tal vez nos une como especie: la necesidad de contar y oír relatos; o en otras palabras, la necesidad de hablar y ser escuchados.

Referencias

- Henry, O. (2008). *Grandes Relatos de O. Henry-II.*: Madrid: Editorial Leer.
- Labov, William y Joshua Waletzky (1967). "Narrative analysis". En J. Helm (ed.), en *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press. Pp. 12-44.
- Labov, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Philadelphia.
- Reis, Carlos y López, Ana (1996). *Diccionario de Narratología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Niccolini, Silvia (comp.) (1977). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Traducido por Beatriz Dorriots
- Reyes T., Claudia (2003). "Visión panorámica de los estudios sobre la narración". *Revista de Humanidades del Instituto Tecnológico de Monterrey*, N° 15. Pp. 95-119.

ENTREVISTA CON EL DR. ÁNGEL ROSENBLAT

(Reproducimos a continuación esta entrevista realizada al Dr. Ángel Rosenblat, la cual ha sido extraída de la Revista Pasos (mayo, 1968, año I, número 1), órgano de divulgación periodística del Liceo “José Manuel Núñez Ponte”. Material que, sin duda alguna, resulta de una altísima vigencia en los tiempos actuales).

-¿Qué opina usted acerca del predicado nominal y del predicado verbal?

Los términos de predicado nominal y predicado verbal son tradicionales de la gramática, y los alumnos tienen que reconocerlos porque los encontrarán en una serie de textos viejos y nuevos. Ahora, toda la terminología gramatical se está rehaciendo ante las nuevas corrientes estructuralistas, y no sabemos qué va a quedar de éstos y de otros términos.

-Observando su Departamento de Filología nos ha llamado la atención las tarjetas clasificadas acerca de los venezolanismos. ¿Podría decirnos cuántos venezolanismos tiene en su fichero?

-El número de palabras no sé nunca cuál es. Tengo en general la idea de que el número de palabras es infinito. Lo que sí puedo decir es que tenemos más de cien mil papeletas. De algunos términos venezolanos tenemos 50 ó 60 papeletas distintas, porque aparecen en una serie de autores desde el siglo XVI hasta hoy. De otras palabras tenemos una o dos papeletas. Quizás el término mismo de “venezolanismo” sea un término discutible, porque ¿qué significa venezolanismo? En general no hay palabra de Venezuela que no se encuentre también en otras partes de América o de España, y entonces llamarlas venezolanismo sería un poco inexacto. Además, otros llamados “venezolanismos” no se dan en todo el país. Es muy raro que un venezolanismo propiamente dicho, incluyendo la palabra cambur que parece la más venezolana de las palabras, se dé en todo el país: el cambur se llama guineo en otras partes; el papelón que también

parece venezolano, se llama panela en otras partes. Es muy difícil decir cuántas palabras venezolanas hay porque el mismo concepto de palabras venezolanas es muy relativo. Sin embargo, dentro de nuestros estudios del Español de Venezuela, llamamos venezolanismos cualquier palabra, aunque sea usada en otras partes de América o en España, que en Venezuela tiene algún matiz especial diferencial o algún uso característico que le da algún interés especial venezolano. Quizás dentro de este concepto de venezolanismo tengamos unas diez mil palabras distintas.

-Nos gustaría que nos explicara una palabra que Ud. Considere netamente venezolana para publicarla en la Revista PASOS de nuestro Liceo.

-Quizás una palabra simpática, que puede ser acogida con interés por los alumnos, de origen venezolano, sin duda indígena, es la palabra guarimba muy usada en los juegos infantiles. Quizás debiera adoptarse en el mundo entero como signo de espíritu pacifista y de garantía de que puede haber un lugar donde uno esté a salvo de cualquier agresión.

-¿Es correcta la expresión tráeme ese bicho, o pásame ese coroto?

-A mí no me parece mal que se expresen de ese modo. En general mi idea es que el habla familiar, el habla cotidiana, el habla de los amigos, de los novios, de la familia, no responde a las normas generales a que está sometida por ejemplo la expresión de los escritores cuando escriben un ensayo o de los oradores cuando se dirigen a un público. Las expresiones familiares tienen cierto privilegio. Diría, quizás, cierta impunidad. Y me parece que si se sometiera la expresión de todos nosotros, la expresión que usamos corrientemente en nuestros juegos, en nuestras bromas, en nuestras conversaciones corrientes a una crítica purista o a una crítica cultista, severa, se coartaría la libertad de expresión. El diálogo familiar y corriente debe ser libre y espontáneo, lo cual no quiere decir que la escuela, la educación y la cultura puedan ir refinando las expresiones de todos nosotros.

-¿Qué significado tiene la palabra budare?

-La palabra budare creo que es una palabra indígena muy típica de Venezuela que enseguida evoca nuestra sabrosa arepa, que se hace en el budare.

-¿Por qué se aplican varios nombres a un mismo ser u objeto, como por ejemplo al cerdo, que se le denomina también puerco, marrano, chanchó?

-Hay cosas o hay animales que despiertan la imaginación popular, y es natural que se designen con nombres distintos. Hay en ello causas variadas. En primer lugar, hay nombres regionales de distintas partes que se incorporan al léxico general; el cochino, que parece que viene de ¡cuchi, cochi, cuchi! La expresión con que se le llama. O marrano, cerdo, gorrino. En el sur de América se le llama chanchó. Hay una serie de nombres regionales en España. La cantidad de nombres está asociada en todas partes al interés, que puede ser un interés económico o afectivo. Ortega y Gasset señalaba que los árabes tienen más de cien nombres para designar el camello. No sé si tienen más de cien nombres, pero sin duda tienen muchos nombres porque el camello es vital en la vida de los árabes, sobre todo en la vida del desierto. Siempre la profusión de nombres, nombres que responden a distintas esfera, al habla más formal, al habla culta, al habla familiar, al habla de los afectos, revela el interés por la cosa o el ser que esos nombres designan.

-¿Por qué en su apellido la regla ortográfica de escribir m antes de p y b?

-A veces contesto esa pregunta del modo siguiente: Escribo mi apellido con n antes de b por parecerme a Gutenberg, que también se escribe con n delante de la b. Pero ya en serio debo decir que las reglas ortográficas valen para las voces castellanas y no para los nombres y apellidos de origen extranjero. Hay una serie de nombres extranjeros que se escriben con n, en vez de m, delante p o delante de b y el que los escribe en Venezuela y en cualquier país español tiene que respetar la forma del nombre extranjero. Además de Gutenberg y Rosenblat, se me ocurre el nombre de Bonpland que es francés y que también se escribe con n delante de p. Hubo una época en que los apellidos y nombres extranjeros se adaptaban al español. La tendencia moderna me parece que es respetar los nombres extranjeros tal como se pronuncian o se escriben en el país de origen.

-Estamos interesados en conocer algunos datos biográficos suyos.

Esta es una pregunta muy indiscreta que comienza con la afirmación de los años que uno tiene. Si les interesa muchísimo, puedo confesar

que ya soy un viejo de la edad venerable de 65 años. En estos 65 años me ha tocado andar mucho por el mundo. He iniciado mis estudios en la Argentina, donde hice mi escuela primaria, mi bachillerato y mi doctorado en la Universidad de Buenos Aires. Después fui a Alemania donde estuve dos años y medio continuando mis estudios. Después unos 5 años en España, un año en París y un año de profesor en la Universidad de Quito. Volví de nuevo a Buenos Aires en 1939 y trabajé en el Instituto de Filología hasta 1946. Desde principios de 1947 estoy en Venezuela donde llevo más de 21 años dedicado a los estudios filológicos en este país.

-Dentro de la vida de toda persona hay algún acontecimiento que considera el más feliz. ¿Cuál es el suyo?

-Es una pregunta muy indiscreta. Quizás contestaría que mi momento más feliz fue cuando nació mi primera hija que se llama Elena.

ENTREVISTA CON EL PROFESOR MARIO TORREALBA LOSSI

(Reproducimos a continuación esta entrevista realizada al Prof. Mario Torrealba Lossi, la cual ha sido extraída de la Revista Pasos (mayo, 1968, año I, número 1), órgano de divulgación periodística del Liceo "José Manuel Núñez Ponte". Material que, sin duda alguna, resulta de una altísima vigencia en los tiempos actuales).

-¿Hasta dónde ha tenido proyección universal la novelística venezolana contemporánea?

-La novelística venezolana vivió entre los años comprendidos desde 1928 hasta 1945, su mejor época. Los nombres de Gallegos, Uslar Pietri, Díaz Sánchez Arráiz y Julián Padrón, la proyectaron a un ámbito continental y la hicieron conocer, por vez primera en Europa. La novelística criolla de ese ciclo del costumbrismo y del paisajismo brilló a la par del esplendor que en dicho instante hubo en la literatura de ficción en Hispanoamérica. Pero, como en la literatura se cumple la ley de flujos y reflujos de que hablaba Vico, a ese período de ascenso y plenitud le sucedió otro de receso y decadencia. Todavía Venezuela no se ha repuesto de ese letargo. Pienso que tardará algunos años para que volvamos a ocupar un sitio preponderante en el proceso novelístico del continente. Países de mayor tradición y relieve –como Méjico, Argentina y Chile- constituyen hoy en día los pioneros, los que marcan pautas en creación literaria y artística. El triunfo último de Adriano González León, en España, parece indicar que comienza un como nuevo despertar en nuestra novelística. Después de todo, tenemos pleno derecho a cumplir con un rol trascendente en las letras de América y en el mundo.

-¿Es equivocado el establecer diferencias entre cuento y novela?

-La verdad es que hoy no se sabe con certeza hasta dónde un cuento es novela y viceversa. Los críticos prefieren hablar de literatura de fic-

ción. Con este término comprenden toda creación en donde se cumplen aquellas exigencias del ensayista norteamericano Van Doren: “Donde haya personajes ambiente y mensaje, habrá creación novelística y cuentística” No obstante resulta muy difícil para un profesor de educación media o para un estudiante de bachillerato desestimar o rechazar las diferencias que tradicionalmente se han establecido entre una y otra formas. Tanto los arquetipos como las situaciones que se encuentran en una novela aparecen como más distendidos y ricos en detalles que en el cuento. Por ejemplo, lo que sabemos de un personaje central que participa en un cuento siempre es menos de lo sabemos o sabremos de ese mismo personaje proyectado dentro de una novela. En esta, el autor se halla obligado a profundizar en situaciones que darían una visión mayor de los tipos que componen la trama o se desenvuelven en ella. En la cuentística, por el contrario, no sucede esto puesto que allí la insinuación y la aproximación están por encima de todo lo demás. Ello implica el que la novela se acerque más como creen muchos teóricos a la epopeya, en tanto que el cuento sea como un primo hermano de la poesía lírica. Un personaje de cuento, puede ser, apenas un simple nombre. Un personaje de novela debe ser más que un nombre. Un ambiente espacial de cuento, puede ser sólo tres o cuatro líneas o rasgos. En tanto que el escenario de una novela aparece variado y múltiple. La novela se aparece más compleja en su horizontalidad. Pero, en cuanto a la profundidad lo vertical, en suma, uno y otro pueden serlo intensamente.

-¿Cómo cree usted que debe enseñarse la literatura en bachillerato o en la Educación Media en general?

-Los estudiantes de literatura no aprecian la materia porque los profesores contribuimos muy poco a ello. Creemos, por lo común, que enseñar tal asignatura consiste en hacer malos recuentos de autores y de obras. De ese modo, el proceso del aprendizaje se desvirtúa y se vuelve tedioso e insulso. He comprobado por mi modesta experiencia que cuando el alumno se le compenetra con la obra, lectura, exámenes, discusiones y apreciaciones directas en clase, esta se torna más dinámica y se forjan valores e inquietudes de sumo interés. El “pastillaje”, el “apuntismo” y el “verbalismo” son acérrimos enemigos de esa didáctica y de cualquier otra. El fin que se persigue con la enseñanza de dicha materia no debe ser solo el acopio de conocimiento, sino la preparación del estudiante para la

cultura y para la vida. El aprendizaje literario debe contribuir fervientemente al logro de una conciencia nacional y cívica, puesto que, lo mismo que la historia y la filosofía, el acervo artístico dignifica y enaltece los altos valores del espíritu.

Reseñas

**Carla Margarita González. (2009).
SI ASÍ ERES A RAYAS
COMO SERÁS EN PELOTAS.**

Caracas: Fundación para la Cultura Urbana. pp.120.

Rita Jáimez

El libro aborda una de las expresiones que mejor caracteriza la cultura venezolana: los piropos. Treinta y nueve (39) *piropos* y sesenta (60) *antipiropos* que había acopiado la investigadora mediante la aplicación de una encuesta previa constituyen su punto de partida. La investigación que reporta se aproxima a estas estructuras desde la redimensión del modelo teórico de la cortesía verbal propuesto por Brown y Levinson (1987) y los postulados de Haverkate (1994 y 2002). También revisa concepciones que sobre los piropos se han dado en otras latitudes, por ejemplo, la de Mariana Achugar (2002) en Uruguay y la de Julio Calvo Pérez (2005) en España.

La publicación sigue la organización de la tesis que le dio origen: *I. El problema de estudio: piropos y antipiropos caraqueños; II. Descripción teórica del piropo y del antipiropo; III. Estudios sobre el piropo; IV. Metodología; V. Análisis y VI. Conclusiones.*

Este texto sirve de introducción teórica a todos aquellos que deseen embarcarse en los estudios pragmáticos. Ahí hallarán información básica sobre los postulados de esta ya no tan nueva perspectiva de los estudios de la interacción verbal (v.g. Searle y Austin), explicados por connotados especialistas, tales como: Escandell (1993) y Verschueren (2002).

Es un estudio preliminar desde el punto de vista metodológico: veinticuatro jóvenes constituyen la muestra total a la que se le aplicaron los dos cuestionarios elaborados *ad hoc*.

Como lo prometió en la introducción, González devela qué piensan algunos jóvenes caraqueños sobre la producción y recepción de los piropos y los antipiropos considerando la cortesía, la no-cortesía y la descor-

tesía. Manifiesta que el piropo no afecta las imágenes negativa ni positiva de la destinataria, aunque la expresión contiene cierto grado amenazador. También sostiene que el antipiropo pretende agredir, por tanto, sí deteriora la imagen positiva de la receptora. No obstante, posteriormente la autora agrega: “Serán en última instancia las destinatarias quienes asignen sentido y valoren positiva o negativamente los enunciados en cuestión”. (p.110). Presumimos que la teoría empleada y los instrumentos aplicados, contruidos para “controlar al máximo la indagación” (p.49) generaron imprecisiones como estas, así como otros aspectos que no se atendieron suficientemente: “(52) A veces respondo con una semisonrisa *dependiendo del tipo de piropo*”. De manera que hay “piropos” que producen aceptación en la receptora y otros que no. ¿Cómo explica la teoría usada esta evaluación? ¿Qué se está definiendo cómo piropo? ¿Dónde reside este, en la recepción, en la emisión, en ambas acciones?

Sin lugar a dudas estudiar realizaciones lingüísticas reales, considerando el contexto, sus actores, las intenciones, etc., resulta siempre una tarea compleja. En este sentido, este trabajo representa un formidable esfuerzo que, por un lado, siembra dudas sobre la funcionalidad de modelos teóricos extranjeros en ciertas realidades venezolanas; y por otro, abre nuevas miradas a los estudios del piropo como expresión característica del español hablado en Venezuela.

**Ana María Morales García. (2010).
LA COMUNIDAD SORDA DE CARACAS:
UNA NARRATIVA SOBRE SU MUNDO.
Caracas: UPEL-IPC. 174 páginas.**

Norma González de Zambrano

El filósofo español, catedrático de la Historia de la Filosofía y miembro de la Real Academia Española de la Lengua, Emilio Lledó (2011) expresó el 23 de febrero en el periódico español *El País* que:

Los dos grandes ámbitos que hacen humanos a los seres humanos son el lenguaje y el amor. Al contrario que el primero, el segundo no tiene código. La política y la justicia son precisamente la lucha por ese código que la sensibilidad no tiene.

Estas palabras guiaron la presentación del libro *LA COMUNIDAD SORDA DE CARACAS: UNA NARRATIVA SOBRE SU MUNDO*, publicado con el aval de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y sirven de referente para esta reseña.

Una tarde, a comienzos del mes de abril de 2011, mientras dos colegas conversaban en el cafetín del Pueblo del IPC llegó muy risueña la Dra. Morales para obsequiar muy generosamente, a quienes platicaban, el texto que hoy justifica el comentario. Corporalmente ella hablaba. Entregó el libro y fue recibido con alegría y agradecimiento. En ese momento se inició un viaje, ya realizado por la autora, y al cual Serrón califica en el prefacio de la obra como real y metafórico. Un viaje al mundo del conocimiento y un desplazamiento de reencuentro con la ciudad como espacio y continente de cuanto acontece en ella. Ese viaje también lo realiza el lector cuando transita por las páginas que corresponden a la mencionada publicación.

Curiosamente los dos colegas que conversaban son el Dr. Serrón, quien escribió el prólogo y quien escribe la reseña, a quien correspondió presentar la publicación en el Primer Congreso Anual de Investigación

(UPEL-IPC). En el exordio, Serrón recuerda que el año 2010 fue declarado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como el Año de Acercamiento de la Culturas. Al respecto, Irina Bokova, Directora General de la UNESCO en un fragmento de su mensaje por tal declaración expresa que:

Las culturas abarcan no sólo las artes y las letras, sino también los modos de vida, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. En esta era de mundialización, caracterizada por la aceleración de los intercambios y una complejidad acrecentada, la protección y promoción de esa rica diversidad plantea múltiples desafíos. Ciertamente, la cultura como tal no figura entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, omisión que considero lamentable.

En otro fragmento del discurso, Bokova agrega que:

Será menester pues que, promoviendo el diálogo y el conocimiento recíprocos, propiciemos el respeto por la cultura ajena y rompamos las barreras que separan a las diversas culturas. El intercambio y el diálogo entre las culturas son los mejores instrumentos para construir la paz.

Cabe destacar que estos aspectos fueron contemplados por la Dra. Morales antes de que se hiciese tal pronunciamiento: la tesis doctoral que dio origen al libro tiene data del mes de octubre de 2008. Ella, profesora adscrita al Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas, Magíster en Lingüística y Doctora en Educación, autora de la obra que compete reseñar, en su trabajo de grado doctoral esbozó con acercamiento legítimo la vida de ELLOS (la comunidad Sorda de Caracas) para enseñar a reconocer la existencia de OTROS y acercarnos a la Pedagogía del NOS-OTROS.

En relación con el deber asignado se expresa que al observar la portada surgió una pregunta: ¿De qué manera la simetría y la perfección del Hombre de Vitruvio (del admirado Leonardo Da Vinci) y la altura de la oreja que corresponde a un tercio de la longitud de la cara en las proporciones matemáticas del cuerpo humano están contenidas en el texto que

competente comentar? Al leer uno se da cuenta que por extensión y en una re-lectura de la imagen desde el nuevo milenio se puede hacer el ejercicio de ubicación espacial y temporal del ser humano Sordo (con mayúscula) en la ciudad de Caracas. Incluso encuentra otra significación en el clásico y terrenal cuadrado o en el celestial círculo, para descubrir la perfección del universo y la unión indisoluble del espíritu y la materia en la dinámica corpórea de la lengua de señas durante la interacción de sus usuarios en el ejercicio comunicativo y ciudadano.

Es importante acotar que desde la concepción de la escritora, en concordancia con el lingüista venezolano Oviedo (2003), la palabra Sordo, escrita con letras mayúsculas, más allá de designar la condición biológica de pérdida auditiva, por extensión y sin excluir la normativa ortografémica, es un caso especial de mayúscula expresiva y cohesiva, recomendada por la Federación Mundial de Sordos para referirse a una condición cultural, desde una concepción socio-antropológica. Con este sustento teórico, humano y etnográfico se justifica la narración que hacen con exposición de sus valores y creencias para mostrar transparentemente su cultura.

La estructura de la publicación se conforma en tres apartados. Cada apartado posee como preámbulo un epígrafe, cuyo propósito es advertir al lector del contenido que se vislumbra. De forma sucinta, se enuncian los apartados cual bitácora de viaje:

1. En UN VIAJE (DESPREVENIDO) HACIA EL OTRO, primer capítulo del libro, la Dra. Morales guía y da la mano con orientaciones cognitivas para contextualizar la ruta de lectura con El Inicio del Camino y como parte de las instrucciones ofrece un segmento *La Sordera: Una Experiencia Humana desde La Diferencia*, prosigue con el tema nuclear *La Comunidad Sorda Como Epicentro del Viaje* y ya adentrados en el espacio recorre diferentes escenarios para ubicar la ciudad como el territorio de estudio, pero nos alerta en *Un Recorrido por Las Comunidades de Los Sordos*.
2. DE CÓMO SE TRANSITÓ EL CAMINO, segundo capítulo, reporta el andar del procedimiento de manera novedosa con la (re) construcción de un paradigma que implicó la interpretación desde distintas posturas teóricas y desde distintas fuentes para que refle-

jase la realidad y dirigiese la mirada no sólo a la Comunidad Sorda, sino a la interpretación y a la sociedad variopinta. Continúa la ruta con *La Perspectiva Cualitativa Como Punto de Partida del Viaje*, pero centrada en *La Etnografía: Brújula Metodológica del Viaje*, para ubicarse en el contexto de *Los Sordos Como Protagonistas de La Investigación* y con una firme decisión *La Teoría Fundamentada Como Propuesta Metodológica*.

3. En DEVELANDO LOS HALLAZGOS, tercer y último capítulo, condensa la significatividad con tres aseveraciones: (a) de existencia y presencia en la *Comunidad Sorda: Comunidad de Espacio y Tiempo*; (b) de posesión de suma de individualidades, comunidad y convivencia con la *Cultura Sorda, Universo Simbólico de Un Colectivo* y (c) la visión de mundo a través de un código específico con *La Lengua de Señas: Puente Semiótico en La Construcción de La Cultura Sorda*. Incluye también tres reflexiones para repensar en el siglo XXI el ejercicio ciudadano, el ejercicio pedagógico, la relación dialógica, la diferencia como derecho humano, los grupos minoritarios, la discapacidad, la inclusión, la exclusión, la tolerancia, la equidad y el respeto: (a) *Ser Sordo: Las Miradas sobre Una Diferencia*; (b) *La Ciudadanía Desde La Diferencia* y (c) *Hacia Una Pedagogía del Nos-Otros*.

En la ruta lectora se pudiese agregar otro apartado cuando la autora, como colofón, inserta APUNTES PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LA DIFERENCIA (NOTAS PARA NO CONCLUIR), contenido desafiante para cuestionar la identidad, la presencia del Otro diferente y el Otro deficiente. La obra contiene además un amplio apartado de Referencias. Al mismo tiempo, cada capítulo y cada apartado del libro son reveladores directos de su contenido porque muestran la forma de ser y de pensar de un colectivo diferente.

Sirvan estas líneas de sugerencia para establecer un acercamiento a esta publicación, para aprender a mirar al Otro, para aprender a mirarse Uno Mismo en este mundo de diferencias y en consecuencia aprender a dejar de lado las etiquetas desvalorizadas. La autora cumplió con su propósito: “dar que pensar” (p. 156), Sólo queda agradecer la oportunidad y el conocimiento, invitarlos a leer el texto para conocer y comprender La

Comunidad Sorda, con mayúscula, disfrutar los epígrafes y apreciar los testimonios de vida. Se concluye con las palabras de Lledó: “La *sympátheia* griega es el sentir con el otro que es, por ello, uno mismo” porque se considera que la Dra. Morales sintió con la COMUNIDAD SORDA DE CARACAS y en consecuencia ofrece LA NARRATIVA DE SU MUNDO.

**Augusto Cury. (2009).
HIJOS BRILLANTES, ALUMNOS
FASCINANTES. NO HAY JÓVENES DIFÍCILES,
SINO UNA COMUNICACIÓN INADECUADA.
Barcelona (España): Zenith / Planeta. 186 páginas**

José Rafael Simón Pérez

Con toda seguridad, este psiquiatra brasileño no resulte muy conocido en nuestro país, por lo cual se imponen algunas líneas en relación con su vida e investigaciones. Se trata, como ya se indicó, de un psiquiatra brasileño que en la actualidad dirige la Escuela de Inteligencia del Estado de Sao Paulo, un centro académico acerca de la llamada psicología preventiva para educadores y profesionales de la salud mental. Sus planteamientos en el ámbito de la Psicología educativa, entre los que se encuentra la tesis de la denominada inteligencia multifocal, se han incorporado como asignaturas del nivel de Postgrado en aproximadamente quince universidades brasileñas de reconocido prestigio.

Su faceta como autor, muy prolífica en los últimos años, está destinada a todas las personas que deseen mejorar su calidad de vida en estos tiempos de globalización. Entre sus publicaciones, las cuales se han ubicado entre las más vendidas en su país de origen así como en Portugal, se encuentran *Nunca renuncies a tus sueños*, *Padres brillantes, maestros fascinantes* (comentada en una anterior oportunidad), *Cambia tu vida* y la que a continuación se reseñará.

Hijos brillantes, alumnos fascinantes... se compone de dos partes. En la primera de ellas, el autor habla de las diferencias entre los buenos hijos y aquellos que son brillantes. Los primeros se preparan para el éxito y las victorias, aprenden de sus propios errores y tienen sueños o disciplina, mientras que los segundos se van adiestrando progresivamente para enfrentarse a las derrotas y a las frustraciones que la vida depara, aprenden tanto de sus faltas personales como de las que cometen los demás y atesoran sueños, pero saben que se debe tener disciplina para poder alcanzarlos.

De igual modo, en esta primera parte del libro, el autor nos habla de por qué la escuela de hoy se encuentra en crisis, a través de las vivencias de un profesor llamado Romanov, que de alguna forma fue testigo de la lamentable masacre terrorista de la escuela de Beslan, ocurrida en Rusia años atrás.

Dicho profesor llega a una “Escuela de las Pesadillas” y empieza un lento proceso de transformación, mediante la implementación de una práctica docente diferente, en la que los alumnos se ubican en semicírculo en el salón de clase (la ubicación tradicional de los alumnos en filas lo que hace al parecer es bloquear las ideas durante una discusión), escuchan música clásica mientras aprenden (así se mejoran aspectos vinculados con la concentración y con la asimilación del conocimiento) y se cuentan historias periódicamente que le buscan una especie de sentido a lo que se está aprendiendo, generándose una educación pertinente.

La segunda parte se relaciona con las características de los buenos alumnos y de aquellos que son fascinantes. En este sentido, los buenos alumnos se hacen diestros en las matemáticas numéricas, son repetidores de información (para ellos la memoria es una especie de almacén de datos) y se preparan exclusivamente para recibir un diploma o un título. Muy por el contrario, los alumnos fascinantes aprenden las matemáticas numéricas y también las “emocionales”, son pensadores, críticos y reflexivos y se preparan para la vida.

Sin duda, este texto de Augusto Cury representa una valiosa herramienta para padres y maestros, pero también para el público en general, en estos tiempos de globalización, adelantos tecnológicos y producción y relativización del conocimiento, en los que la familia y la escuela, sorprendentemente, parecen atravesar una crisis sin precedentes en la historia de la humanidad. Se trata de una lectura ilustrativa y ampliamente recomendable para los educadores interesados en una praxis pedagógica mucho más participativa, pertinente y hasta humanizadora. Una práctica en la que el docente estimule la inteligencia de sus estudiantes mediante su capacidad para preguntar y hacer dudar, única vía para empezar a transitar caminos no recorridos.

En definitiva, ¿por qué tener una Escuela de las Pesadillas si podemos tener una Escuela de las Ideas y de los Sueños?

Autores de la Revista Letras

Luis Gonzaga Álvarez León: San Sebastián de los Reyes (Venezuela, 1936). Maestro de Educación Primaria (Normal “Gervasio Rubio”), Seminarista en Técnicas de Investigación Social (Universidad de Harvard), Profesor de Castellano, Literatura y Latín (Cum Laude) (Instituto Pedagógico de Caracas), Curso Superior de Filología Española (Universidad de Málaga - España), Magister en Lingüística (MSc) (Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Caracas), Doctor en Ciencias de la Educación, (PhD) (Universidad Simón Rodríguez -Caracas). Catedrático de Pre y Postgrado, en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), Profesor de Técnicas de Expresión Escrita, en la Escuela Superior de Guerra Aérea, Miembro del Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Profesor de Construcción de Textos Académicos, en el Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Simón Rodríguez. Ha realizado estudios de Lengua Francesa, en la Alianza Francesa de Venezuela y de Lengua Italiana en la Universidad de Siena (Italia). Ha sido Profesor invitado por la Universidad de La Sapienza (Roma), por la Universidad de Roma 3 y por la Universidad UNIKORE, de Enna (Sicilia). Profesor Contratado por la Universidad de Roma 2, por el Instituto Científico Primo Levi y por la Universidad Pontificia Salesiana, de Roma. Ensayos suyos han aparecido en las Revistas LETRAS (IVILLAB-IPC), Investigación y Postgrado y Topica Extensa (UPEL - Sede Rectoral), Tiempo y espacio (IPC-Geografía e Historia), Revista de Investigación Educativa (IPC-Investigación y Postgrado) Cogito ergo sum (Colegio Humboldt-Venezuela), Quaderni di Thule (Perugia-Italia), CLAVE (ASOVELE), Tierra Nueva (Caracas), Literatura Cubana (La Habana), América Latina (Moscú), Delirica (España), Integración Universitaria (Instituto Pedagógico “J.M. Siso Martínez”), Actas (Universidad de Carabobo), Estudios lingüísticos y filológicos (Universidad Simón Bolívar - Venezuela, Hispanismo en la Argentina (Universidad de San Juan. Argentina), Nuevos caminos en el hispanismo (Université de París-AIH), Docencia. Investigación. Extensión. (del I.P.U. Monseñor Arias Blanco), Instituto de Estudios Latinoamericanos, (Universidad de Pittsburg -- USA), Revista de Filología (Universidad de La Laguna.- Islas Canarias.-España), Actual (Universidad de los Andes), Palabras diversas (Red Mundial de Escritores en Español.- España), Ateneo (Ateneo de Los Teques), A_Z. (España) y en la Cronografía de San Sebastián de los Reyes.

Como escritor de narrativa, ha publicado cuatro libros de cuentos: Sobre mis nidos ciegos (1981), Mis otros cuentos (1999), obtuvo el Premio Nacional de Literatura (Mención Narrativa) del IPAS. Ministerio de Educación de Venezuela, Cuentos desordenados (2002), Cuentos comprometidos (2006 y 2011) y dos libros de poesía: Poemas temporoespaciales (Coautor con Luis Gonzaga Álvarez Ódreman.) y Poemas extranjeros (2001).

Algunos de sus trabajos en investigación lingüística y literaria son, por ejemplo, Gramática del discurso poético de Miguel R. Utrera, La aldea superada (sobre el mismo tema anterior), Un modelo para la construcción y enseñanza de textos ex-

positivos, Un modelo para mejorar el discurso narrativo de nuestros alumnos, Religiosidad, amor y compromiso en la poesía de Ernesto Cardenal, Exilio y desexilio en la narrativa de Ana Pizarro, La mujer América: amor y concepto en la poesía de Roberto Fernández Retamar, Lubio Cardozo: un poeta venezolano, El sistema ortográfico del español (Coautor con Rosaria Russotto), Dos ensayos de lingüística (Coautor con Minelia de Ledezma).

Mantiene inéditos: Cuentos diferentes, Mis otros cuentos comprometidos, Mis otros poemas extranjeros, Cuentos de amistad (en preparación), Textos en dos voces (español e italiano) (en preparación) y Voces al viento (Poemas). Igualmente, un estudio sobre el discurso literario infantil en la poesía de Miguel R. Utrera (ensayo).

Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla: Antropóloga y Magíster en Estudios del Discurso. Trabaja como docente-investigadora del Instituto de Filología “Andrés Bello” de la UCV. Se ha especializado en la lingüística sistémica funcional y en los estudios sobre argumentación en el discurso. Su línea de investigación actual se centra en el análisis crítico del discurso de los textos escolares, específicamente en el racismo antiindígena. Ha realizado varias ponencias sobre este tema y participó como coautora en la obra *Racismo y Discurso en América Latina* (van Dijk, 2007). También ha publicado artículos relacionados con la temática en las revistas *ALED* y *Núcleo*. Forma parte del comité editorial del *Boletín de Lingüística*. luisanalbisbeb@gmail.com, luisanalbisbeb@yahoo.com

Liseth Cornieles: Profesora de Castellano, Literatura y Latín, egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, con Maestría en Lingüística y estudiante del Doctorado en Pedagogía del Discurso del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB); con trabajos de investigación vinculados con la enseñanza de la lengua y el análisis del discurso político y educativo. Docente adscrita al Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar.

Shirley Ybarra Guillén: Profesora de Castellano, Literatura y Latín egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en el año 2002. Magister en Lingüística de la misma institución, egresada en el año 2006. Profesora adscrita al Departamento de Castellano, Literatura y Latín, Cátedra Español Instrumental. Posee experiencia docente en Educación Básica, Diversificado y en enseñanza de la Lengua a través de entornos virtuales de aprendizaje. Ha participado como ponente en eventos referidos a la enseñanza de la Lengua. Actualmente se desempeña como profesora ordinaria (Asistente - Tiempo Completo) del IPC; Coordinadora de la Maestría en Lingüística del IPC; investigadora del IVILLAB y cursante del Doctorado en Pedagogía del Discurso.

Jesús Antonio Medina Guilarte: Profesor egresado de la UPEL-IPM en la especialidad de inglés. Actualmente dicta la cátedra “Literatura del Mundo Inglés” en dicha universidad. Cursa la maestría en Lingüística en la UPEL-IPM. Ponente en algunos eventos nacionales y regionales. jamg22051986@hotmail.com

Rita Jáimez: Profesora en lengua y literatura española (Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 1989. Mención Cum Laude). Magíster en Lingüística (1996). Doctora en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid (2009). Premio

Nacional de Investigación Educativa UPEL (1998). Publica en diversas revistas venezolanas y extranjeras. Forma parte del cuerpo docente del Instituto Pedagógico de Caracas. Es miembro Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB).

Norma González de Zambrano: Profesora egresada del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas en la Especialidad de Lengua Castellana y Literatura, Magíster en Lingüística de la UPEL-IPC. Está adscrita a la Cátedra de Lingüística General del Departamento de Castellano, Literatura y Latín en el IPC. Ha cursado estudios de Doctorado en Teoría de la Educación y Pedagogía Social en la UNED, Madrid, y se encuentra en período de elaboración de tesis. Co-autora de libros de textos en el Área de Lengua y Literatura, de artículos de investigación y facilitadora de talleres para niños y talleres de formación permanente para docentes en ejercicio. Se ha desempeñado en distintas instituciones educativas en los diversos niveles educativos. Ha sido profesora de postgrado, invitada en varias Universidades venezolanas Universidad Católica de Táchira, Universidad Católica Andrés Bello Sede Caracas y Sede Guayana, Universidad de Carabobo e Instituto Pedagógico de Maracay Rafael Alberto Escobar Lara. Coordina la Sede Principal de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con Base en la Lectura y la Escritura y el Área de Investigación Pedagogía de la Lengua y la Literatura en el IVILLAB.

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 agregado dedicación exclusiva del IPC, departamento de Castellano, Literatura y Latín. Ha publicado artículos especializados en las revistas *Letras*, *Sapiens* e *Investigación*. 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 Shagai” apareció en la página web de *ficcionbreve.com*, radiouniver2004@yahoo.com.

ÍNDICES PREVIOS

Todos los artículos están digitalizados, los puede consultar en la página web: <http://biblioteca.ipc.upel.edu.ve/> En catálogo en línea (queda en la columna a su izquierda) introduzca el título del artículo que desee consultar. En la plataforma SCIELO también se encuentran a partir del número 77.

LETRAS N.º. 78 Vol. 51 (Año 2009)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

1. Una caracterización del género informe escrito por estudiantes universitarios. *Mónica Tapia Ladino /Gina Burdiles Fernández* p. 17
2. El humor en la comunicación cotidiana o cómo defendernos de la adversidad. *Luis Barrera Linares* p. 51
3. El aspecto con verbos de cambio de estado en español. *Masiel Matera /Raimundo Medina* p. 85
4. “Contracuerpo”: reescritura de “La mano junto al muro” y “Arco secreto” *Rosaura Sánchez Vegas* p. 129
5. Claves de urbanización y cambio discursivo en la novela y ensayo venezolano (1960-1980). *Arturo Almandoz* p. 155
6. Ednodio Quintero: del microcuento a la novela en miniatura. *Carlos Pacheco* p.183
7. Tiempo y memoria. Representaciones de/ desde lo femenino en una novela de Ana Pizarro. *Rosmar Brito* p. 219
8. Intercambios comunicativos en la afasia y en la demencia: un estudio comparativo del uso de las representaciones conversacionales. *Beatriz Valles González* p. 249
9. Hacia una caracterización del componente experiencial en el discurso narrativo dirigido a niños. *Élida León* p. 275
10. El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en la Educación Superior. *Anneris Pérez de Pérez* p. 309
11. La voz femenina como testimonio de su espacio y de su tiempo a propósito de Doña Inés contra el olvido y Malena de cinco mundos. *Indira José Zambrano Ceno* p. 357

Reseñas:

- * Cola de lagartija. Claudia Cavallín Calanche
- * Nocturno de Chile. José Rafael Simón

LETRAS N^o. 79 Vol. 51 (Año 2009)

VALOR: 0.5 UT.

Disponibilidad: A la venta

TABLA DE CONTENIDO:

1. El otro y el mismo Domeyko: del “buen salvaje al salvaje muerto”. Apuntes acerca de Araucanía y sus habitantes de Ignacio Domeyko. *Luis Alejandro Nitrubual Valdebenito* p. 17
2. El texto multimodal y la arquitectura de la clase en la enseñanza a distancia (EAD). *Cleide Emilia Faye Pedrosa/ Vera Lucia de Albuquerque Sant’Anna* p. 39
3. Palabra de mujer: una mirada a la poesía de Yolanda Pantin. *Dámari Vásquez Suárez* p. 63
4. Representaciones y prácticas de docentes de Educación Básica en el campo de la lectura y escritura. *Marielsa Ortiz – Trinidad López- Marilín García- Gisela Molina- Emiliana Pernía- Ivette Busto – Daniela Rosales – Élide Araujo* p. 89
5. Lo lúdico del discurso en Rajatabla. *Ana María Romero P.* p. 127
6. Producción de textos escritos por escolares sordos. *Ana María Morales* p. 159
7. Harry Potter: una comprensión desde lo simbólico. *José Rafael Simón Pérez* p. 191
8. El juicio reflexivo en la noticia de la TV de Caracas. *José Sánchez Barón* p. 223
9. Enunciados declarativos y pragmagramática. *César A. Villegas Santana* p. 261
10. Retórica de la tradición en el discurso político venezolano. *Thays Adrián Segovia* p. 321

Reseñas:

- * Shakespeare en la empresa. *Alí E. Rondón* p. 353
- * Afilar el lapicero. *Maira Solé* p. 354

LETRAS Nº. 80 Vol. 51 (Año 2009)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la Venta

Tabla de Contenido:

1. Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Giovanni Parodi* p. 19
2. Historia de la oración interrogativa en la Real Academia Española. *Juan Francisco García* p. 57
3. El campo cultural venezolano de los años 50: un espacio abierto a la escritura. *Carmen Victoria Vivas Lacour* p. 89
4. El fonema nasal posnuclear en el español: un estudio diacrónico. *Jorge Enrique González – Andrés Algara* p. 117
5. Tradición poética y mito en la poesía de Elí Galindo. *Celso Medina* p. 137
6. Tragicum principium et comicum finem en dos guiones cinematográficos de Jorge Luis Borges. *Álvaro –Martín Navarro* p. 165
7. Madrid el 11 de Marzo de 2004. *Rita Jáimez Esteves* p. 205
8. Vidas secas de Graciliano Ramos: una visión del proletariado. *Freddy J. Monasterios. M.* p. 241
9. Investigación, producción escrita y praxis artística. Una vía para la definición y consolidación de una estética nacional a través del estudio de Manuel Quintana Castillo. *Nidia Tabarez Reyes* p. 263
10. Las historias múltiples y la reescritura de la historia como tendencias discursivas. *Mayra Y. Mendoza Blanco* p. 291
11. El tuteo entre los jóvenes tachirenses. *Francisco Freites Barros* p. 321
12. La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Elizabeth Sosa* p. 349

Reseñas:

- * El acceso a la educación superior en Venezuela: ¿equidad o inequidad? *Thays Adrián Segovia* p. 373
- * La filosofía como experiencia del pensar. *Ana María Morales García* p. 377

LETRAS N^o. 81 Vol. 52 (Año 2010)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

1. Cinismo y Parodia de América en la novela Daimón de Abel Posse. Una aproximación a la filosofía de Peter Sloterdijk. *Juan Manuel Fierro - Luis Nitribual Valdebenito* p. 17
2. Análisis Grafofónico de dos testamentos Merideños del siglo XVII. *Luis Alberto Castillo Piña - José Alberto Romero Ortega - Enrique Obediente* p. 33
3. El adverbio locativo descriptivo: sintaxis y semántica en el Español Venezolano. *Antonio Murguey* p. 49
4. El vasto mar de los sargazos de Jean Rhys: voces en contrapunto. *Omaira Hernández Fernández* p. 69
5. Un caso de variación sociofonética: /-s/ posnuclear en el español actual de Caracas. *Viktor M. Carrasquero H.* p. 87
6. Lingüística e informática. Dos categorías en implicación. *Luis Álvarez* p. 117
7. Sistemas Metafóricos en Discursos de Fidel Castro “Decir la verdad es el primer deber de todo revolucionario”. *Ana Gabriela Vivas Belisario* p. 139
8. El maestro y la enseñanza de lengua materna a principios del siglo XXI. *Rita Jáimez - Betsi Fernández* p. 163

Reseñas:

- * La ciudad en el imaginario venezolano de Arturo Almandoz: Caracas en su transformación y mutación. *María Elena D’Alessandro Bello* p. 183
- * El libro rojo del resentimiento. *Thays Adrián* p. 189

LETRAS N^o. 82 Vol. 52 (Año 2010)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

1. Identidad narrativa y alteridad en el tornavoz de Jesús Gardea. *Angélica Tornero* p. 19

2. La interfaz entre la fonética y la fonología y la ampliación necesaria de los objetivos de la fonetología. *Godsuno Chela-Flores* p. 47
3. La crónica, un género para fijar a una Caracas del recuerdo. *María Elena D'Alessandro Bello* p. 63
4. Visión de la obra de Salvador Garmendia desde la crítica literaria actual. *Ruby Ojeda* p. 89
5. Notas sobre la Ética y la Literatura. *Luis Alfredo Álvarez* p. 117
6. De la tradición a la ruptura en tres obras narrativas de Luis Rafael Sánchez. *Yanira Yáñez Delgado* p. 131
7. La construcción de la modernidad: metáfora y política en dos discursos de Marcos Pérez Jiménez (1953-1957). *José Olivar* p. 157
8. El maestro y la enseñanza de lengua materna a principios del siglo XXI (II parte). *Rita Jáimez – Thays Adrián* p. 175

Reseñas:

- * El sueño del celta. *Alí Rondón* p. 20
- * Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada. *José Rafael Simón Pérez* p. 209

LETRAS Nº. 83 Vol. 52 (Año 2010)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

1. La actuación del pueblo como agente de transformación en la escritura de Jorge Amado. *Daiana Nascimento dos Santos* p. 15
2. María Salomea Wielopolska y su mundo latinoamericano (a modo de homenaje). *Zygmunt Wojski* p. 45
3. Notas sobre pesas y medidas en testamentos emitidos en Mérida, Venezuela, en el Siglo XVII. *Elvira Ramos - Marisol García* p. 75

5. Pensamiento del profesor y acceso a la Cultura Escrita. *Stella Serrano de Moreno - Rubiela Aguirre - Josefina Peña G.* p. 103
6. Los apodos en el léxico del adolescente venezolano. *María Elena González* p. 133
7. Finales. Muerte y amor en el pensamiento artístico. *Alejandro Useche.* p. 175

Reseñas:

- * Methods of critical discourse analysis. *Thays Adrián* p. 193
- * Habla pública, Internet y otros enredos literarios (2009) de Luis Barrera Linares. *Rita Jáimez* p. 197

LETRAS N^o. 84 Vol. 53 (Año 2011)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

* Del peligro de una sola historia al poder “otras” historias. Leonora Simonovis.

1. El archifonema nasal posnuclear en el español de Tenerife. *Jorge González – Gretel Hernández – Andres Algara.*
2. Nocturno de Chile de Roberto Bolaño: Metáforas y horror. *Luis Nítrihual Valdebenito – Juan Manuel Fierro Bustos.*
3. Topaze y Juan Verdejo de Héctor Meléndez, 1931 – 1942: Una risa Folclórica. *Jorge Rueda*
4. Recursos Lingüísticos que develan el carácter ideológico del documento subsistema de educación secundaria bolivariana. Liceos Bolivarianos. *Liseth Cornieles.*

Reseñas:

- * Manual de redacción académica e investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos. *Rita Jáimez*
- * Lecturas del Teatro Venezolano. *Héctor León García*
- * Historias de amor. *Alí E. Rondón*

INDICES PREVIOS. SERIE CUADERNO PEDAGÓGICO DEL CILLAB

Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 1	Un enfoque integrador de la didáctica de la lengua materna	Lucía Fraca de Barrera	pp. 35
Cuaderno pedagógico del CILLAB N° 2	Reforma educativa. Creatividad y praxis docente	Hilda Inojosa	pp. 33
Cuaderno pedagógico del CILLAB N° 3	Enseñanza de la lengua	Yajaira Palencia de Villalobos	pp. 47
Cuaderno pedagógico del CILLAB N° 4	El club de lengua, democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua materna	Sergio Serrón Martínez	pp. 40
Cuaderno pedagógico del CILLAB N° 5	El área lengua literatura en la 1° y 2° de educación básica: una propuesta didáctica	Anneris Pérez de Pérez – María Elena Díaz Jaimes	pp. 35
Cuaderno pedagógico del CILLAB N° 6	Estrategias metalingüísticas hacia una reflexión de la lengua materna en el aula. Parte I	Lucía Fraca de Barrera – Sandra Maurera – Angélica Silva	pp. 48
Cuaderno pedagógico del CILLAB N° 7	Estrategias metalingüísticas hacia una reflexión de la lengua materna en el aula. Parte II	Lucía Fraca de Barrera – Sandra Maurera – Angélica Silva	pp. 58
Cuaderno pedagógico del CILLAB N° 8	El taller literario en la enseñanza de la literatura	Luislis Morales Galindo	pp. 31
Cuaderno pedagógico del IVILLAB N° 9	“enseñanza de la lengua materna en educación superior” hacia la aplicación de estrategias metadiscursivas para la comprensión y producción de textos académicos	angélica silva – norma gonzález de zambrano	pp. 104
Cuaderno pedagógico del IVILLAB N° 10	La comprensión crítica del discurso mediático	Anneris Pérez de Pérez	pp. 80

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.

<p>Señores Editores de la revista Letras IVILLAB</p> <p>Me dirijo a ustedes a fin de someter al proceso de arbitraje mi trabajo titulado: XXX, a fin de que sea considerada su publicación en un próximo número de la revista Letras.</p> <p>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.</p> <p>Asimismo, de ser aceptada mi investigación- contraigo obligaciones para actuar como futuro árbitro de Letras, en artículos de mi área de competencia.</p> <p>Sin más a que hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,</p> <p style="text-align: center;">Grado académico y nombre del autor (por ej.: Prof. Mg Sc. XXX) Dirección de contacto Teléfono fijo y celular Correo electrónico</p>
--

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: ivillab@est.upel.edu.ve / 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 traddescriptores deben aparecer en el texto y en el mismo orden en el que fueron 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 usarse el sistema de la APA; véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:
- Libro de un solo autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
 - Libro de varios autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
 - Capítulo incluido en un libro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliariadad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
 - Artículo incluido en revista
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
 - Tesis
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
11. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.
12. El proceso de arbitraje contempla que tres (03) jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede durar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en 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: ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

4. The paper must contain the following information: a) title; b) author's full name; c) author's résumé (institutions, teaching area, research area, title and sources of previous publications (if any)). Typescripts should meet the following specifications: all material is to be "Times New Roman" 12-point type, double-spaced. Pages must be numbered and printed only on one side.

5. The paper must contain the title and an abstract both in Spanish and in English. The abstract should be between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. At the end, three keywords must be included.

6. Authors must submit an electronic copy in CD, and printed original and two copies. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts should not contain identification or clues that lead to identification of the author; neither should they have acknowledges or dedications; these aspects could be included in the final version after the refereeing process have been completed.

7. With regards to text structure, an introductory section must specify the purpose of the paper; the development section must clearly specify which parts represent the author's contributions and which correspond to other researchers; conclusions can only be derived from the arguments developed in the paper.

8. Reviews are expositions and critical comments on recent scientific or literary texts. Their aim is to guide interested readers. Reviews should not exceed six (06) pages.

9. If a quotation larger than 40 words is included, it will be presented in a separate paragraph, with no quotation marks, single-spaced and 5 cm. indentation at both sides. Shorter quotations will be integrated in the text with quotation marks. Source references will contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, i.e. Hernández (1958, p. 20).

10. The list of references will be at the end, headed with the subtitle References, bold type at left margin. Each entry will be single-spaced with French indentation. Between each entry there will be a 1,5 space. The APA system must be observed. Some examples are provided:

Book by a single author:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

Book by several authors:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

Chapter included in a book:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

Paper included in a journal:

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

Thesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Notes will be included as footnotes, in every page in numbered sequence and not at the end of the paper.

12. The refereeing process contemplates three experts evaluating the paper. Given the fact that they belong to different institutions and universities, a period of four (04) months is estimated so that the referees can make their judgements. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report is sent to the author, this might take one more month. The contributors, once they have received the report, will hand in the final version within the next thirty (30) days. The final version will be handed in CD, 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 lettre: _____

Le lieu et la date

Madame, Monsieur,

J’ai l’honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d’arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX.

Je certifie que ce matériel n’est pas soumis à un autre processus d’arbitrage ou de publication dans une autre revue, c’est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on démontre le contraire ou je décide de ne pas publier le travail, je m’engage à respecter le règlement d’édition de la revue. Par conséquent, je couvrirai les frais, notamment ceux qui concernent la révision de l’article des arbitres.

De la même façon, au cas où mon travail serait admis, je m’engage à faire office d’arbitre d’articles dans ma spécialité de futures publications de la revue LETRAS.

Dans l’attente de vos observations, je vous prie Madame, Monsieur, d’agréer mes sentiments les meilleurs.

3. L’envoi doit être fait à :

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

On peut même envoyer une copie à l’adresse électronique suivante : ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent –). Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : lettres « Times New Roman », taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.
5. L'article doit avoir un titre et un résumé en espagnol et en anglais. Le résumé doit avoir une longueur d'une page ou entre 100 et 150 mots. De la même façon, on doit y spécifier : le but, la théorie, la méthodologie, les résultats et les conclusions. À la fin du résumé, on doit indiquer trois mots clés ou descripteurs.
6. L'article doit être envoyé sur une CD. De même, on doit envoyer trois exemplaires (un original et deux copies). La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit avoir des données d'identification. On ne doit non plus inclure ni de dédicaces ni de remerciements. On pourra les introduire dans la version définitive, une fois terminé le processus d'arbitrage.
7. En ce qui concerne la structure de l'article, on doit indiquer, dans une partie introductrice, son but ; dans le corps de l'article, on doit clairement distinguer les aspects constituant des contributions propres de l'auteur et celles qui en sont d'autres chercheurs ; et les conclusions devront provenir des arguments exposés dans le corps de l'article.
8. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages.
9. Si on inclut une citation ayant plus de 40 mots, on devra la présenter dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne, avec un aligné 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'aligné français. Entre les registres, on laisse une interligne et demie. On doit s'en tenir au système de l'APA ; observez les exemples ci – dessous de quelques règles :

- Livre d'un seul auteur:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Livre de plusieurs auteurs:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Chapitre inclus dans un livre:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Article inclus dans une revue :
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Thèse
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.
12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 4 mois pour qu'ils émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article sur une disquette 3 ½ dans des logiciels

compatibles avec Word for Windows (spécifier sur des étiquettes), accompagnée d'une version imprimée. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination assumera qu'il a décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.

13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.

14. Les dessins, diagrammes, photos doivent être placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.

15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. L'impression de la revue pourrait durer environ trois mois dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (deux éditions par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique et à la diversité des perspectives. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.

16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.

17. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de « LETRAS ».

NORME PER LA PUBBLICAZIONE

Gli articoli che siano inviati alla rivista LETRAS dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gli articoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio. Allo stesso modo, coloro che inviino i propri scritti, hanno il compromesso di compiere gli obblighi economici stabiliti in queste norme, in caso di contravvenzione.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. L'autore dovrà pagare le spese di tre specialisti, nel caso in cui venga dimostrato l'invio simultaneo ad altre riviste. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.

2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chiedi l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche comprometterci ad essere arbitri nella loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

<p>Spettabili Editori della rivista Letras IVILLAB</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Grado accademico e nome dell'autore: _____ (Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca, Professore)</p> <p>Recapiti telefonici: a) Fisso: _____ b) Cellulare: _____ Posta elettronica: _____</p>	<p>Luogo e data</p>
--	---------------------

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: ivillab@est.upel.edu.ve / 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 descriptori.

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:

- Libro di un autore:
Páez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Libro di diversi autori:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguística e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.
- 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.
- Articolo incluso in rivista:
Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.
- 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.

10. I riferimenti vanno a fine pagina e mai a fine capitolo, in sequenza numerata.

11. 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.

12. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.

13. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo, dove corrispondono.

14. 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.

15. 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.

16. 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: ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

4. O artigo deverá conter informação sobre: a) título; b) nome completo do autor; c) curriculum vitae resumido (instituições a que pertence, área docente e de investigação, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)). A redacção do artigo deverá obedecer às seguintes especificações: letra “Times New Roman”, tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, impressas a uma só cara em folhas tamanho A4.

5. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol com a correspondente tradução em inglês. Este resumo deverá ter uma extensão de uma página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objectivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. O resumo deverá ser acompanhado de três palavras-chave.

6. Deverão ser enviados o original, uma cópia em CD e duas cópias em papel. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar à mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

7. Quanto à estrutura do texto: na introdução dever-se-á especificar o propósito do artigo; na secção correspondente ao desenvolvimento dever-se-á distinguir claramente que partes representam contribuições próprias e quais correspondem a outros investigadores; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.

8. As resenhas deverão constituir exposições e comentários críticos sobre textos científicos ou literários de recente aparição, com a finalidade de orientar os leitores interessados. A sua extensão não deverá exceder as seis (6) páginas.

9. As citações de mais de quarenta palavras deverão ser apresentadas num parágrafo à parte, sem aspas, a espaço simples e com uma margem de cinco espaços de ambos lados. As citações mais pequenas deverão ser incorporadas no corpo do artigo, entre aspas. As referências bibliográficas deverão conter o último nome do autor, seguido de parênteses, onde se indique o ano de publicação, seguido do símbolo p. e do número da página. Ex.: Hernández (1958, p. 20).

10. A lista de referências bibliográficas deverá ser colocada ao final do texto, com o seguinte subtítulo, em negrito e alinhado à margem esquerda: Referências bibliográficas. Cada referência deverá ser escrita a espaço simples, com margem francesa. Entre uma referência e outra dever-se-á dar espaço e meio. Dever-se-á seguir o sistema da APA. Observe-se os seguintes exemplos de algumas normas:

- Livro de um só autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Livro de vários autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Capítulo incluído num livro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Artigo incluído numa revista:
Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Dissertação:
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. As notas deverão ir em pé de página e não ao final do artigo, em sequência numerada.

12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por três (03) consultores. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quatro (04) meses para que os especialistas realizem as suas avaliações. Ao receber as observações de todos, a Coordenação da Revista elaborará um único relatório que remeterá ao autor. Este processo poderá durar um mês adicional. O escritor, depois de ter recebido os comentários, contará com trinta (30) dias para entregar a versão definitiva em disquete 3½, em programas compatíveis com Word for Windows (especificar na etiqueta), juntamente com uma cópia em papel. Caso não o faça durante este período, a Coordenação partirá do princípio de que o autor terá abandonado a sua intenção de publicar o artigo e, conseqüentemente, 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 Paraíso
 Teléfono: 0058-212-451.18.01
 Caracas – Venezuela

Es kann ebenso eine Kopie an nachstehende e-Mail-Adresse geschickt werden: ivillab@est.upel.edu.ve / 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 auxiliariadad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- In einer Zeitschrift eingefügtes Kapitel:
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Dissertation:
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la estructura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicaco, "Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Die Fussnoten, durchgehend nummeriert, gehören am Ende einer jeden Seite und nicht am Ende des Kapitels.

12. Das Gutachterverfahren sieht vor, dass drei Gutachter die Arbeit bewerten. Da sie verschiedenen Institutionen und Universitäten angehören, wird ein Zeitraum von vier Monaten vorgesehen, damit die Fachleute ihr Urteil abgeben. Sobald alle Beobachtungen eintreffen, erstellt die Koordination der Zeitschrift einen Bericht, den sie dem Autor zustellt; dieses kann nochmals einen Monat dauern. Nach Erhalt der Kommentare verfügt der Verfasser über 30 Tage, um die endgültige

Fassung abzugeben, und zwar auf einer 3 1/2- Diskette, in einem mit Word for Windows kompatiblen 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 :
9. On suggère sa publication
10. On ne suggère pas sa publication

11. Quelque soit la décision prise (voir le paragraphe précédent), les arbitres devront spécifier leurs arguments concernant la forme et le contenu.
12. Lorsque l'article requerra des modifications majeures, la Coordination de la revue LETRAS demandera aux arbitres de le réviser encore une fois.
13. La Coordination de la revue LETRAS se réservera le droit de réaliser les corrections pertinentes une fois que l'article sera accepté pour être publié.

NORME PER I GIUDICI

1. La Coordinazione della Rivista LETRAS verificherà che gli articoli ricevuti rispettino le norme per la pubblicazione e siano congruenti con le aree della conoscenza richieste.
2. Gli articoli che rispettino le norme per la pubblicazione e le aree della conoscenza stabilite in LETRAS saranno valutati da tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.
3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di trenta (30) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poiché i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di quattro (4) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elabori la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di Relazione e avrà i seguenti aspetti:

Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:

- Titolo dell'articolo
- Area
- Sotto-area
- Categoria: Articolo specializzato _____
- Recensione _____ Creazione _____
- Cognome e Nome del giudice
- Istituzione

5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:

A) Aspetti formali:

1. Struttura generale
 - Introduzione
 - Sviluppo
 - Conclusioni
 - Bibliografia
 - Altri
2. Aggiornamento bibliografico
3. Riferimenti e citazioni
4. Redazione
5. Coerenza del discorso
6. Altre (specificare)

B) Aspetti del contenuto

- Metodologia
- La validità del argomento e della sua impostazione
- Il trattamento e il dibattito
- Rigorosità
- Il confronto delle idee e/o dei risultati
- Discussione dei risultati (se è ammissibile)
- 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:
 - Suggestisce la sua pubblicazione
 - Non suggestisce la sua pubblicazione
9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.
10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni ad hoc, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos à avaliação de três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a trinta (30) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente quatro (4) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de Relatório que contém os seguintes campos:

Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:

- Título do trabalho
- Área
- Sub-área
- Categoria: Artigo especializado ____ Recensão ____ Criação ____
- Últimos e primeiros nomes do consultor
- Instituição

5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:

A) Aspectos relativos à forma:

- 1, Estrutura geral
 - Introdução
 - Desenvolvimento
 - Conclusões
 - Bibliografia
 - Outros
2. Atualização bibliográfica
3. Referências bibliográficas e citações
4. Redacção
5. Coerência do discurso
6. Outras (especificar)

B) Aspectos relativos ao conteúdo:

- Metodologia
- Vigência do tema e sua problematização
- Tratamento e discussão
- Rigor
- Confrontação de ideias e/ou resultados
- Discussão de resultados (se for o caso)
- Outros (especifique)

6. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo às normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
7. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avaliado.

8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
 - Sugere a sua publicação
 - Não sugere a sua publicação
9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
10. A Coordenação da Revista LETRAS submeterá novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
11. A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correcções pertinentes uma vez que o artigo seja acei.

VORSCHRIFTEN FÜR DIE GUTACHTER

1. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS wird überprüfen, dass sich die erhaltenen Arbeiten den geforderten Veröffentlichungsbestimmungen und Kenntniss-bereichen anpassen.
2. Die Arbeiten, die die Veröffentlichungsbestimmungen erfüllen und sich den in LETRAS festgelegten Kenntniss-bereichen 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:
 - A) 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
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
“ANDRÉS BELLO”
(IVILLAB)

LETRAS-CANJE

Letras mantiene relaciones de canje con instituciones de Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Croacia, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Guatemala, México, Perú, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Trinidad & Tobago.



Para continuar o iniciar relaciones de canje, llene esta planilla

Nombre / Institución: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____ Código Postal _____

País: _____

Teléfono: _____

Fax: _____

Correo Electrónico: _____

Enviar estos datos a:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
“Andrés Bello”

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Ofic. 45

Av. Páez, Urb. El Paraíso, Caracas – Venezuela

Teléfono (0212) 451.18.01

Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com / ivillab@est.upel.edu.ve

LE AGRADECEMOS GESTIONAR OTRO VALIOSO CANJE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
“ANDRÉS BELLO”
(IVILLAB)

Revista LETRAS
PLANILLA DE SUSCRIPCIÓN

Suscripción Anual
(03 números)

Institución: _____

Persona: _____

Institución: _____

Dirección Postal: _____

Ciudad: _____ Estado _____

País: _____ Apartado Postal _____

Dirección de correo-e: _____

Teléfono de habitación : _____

Teléfono celular o móvil: _____

Tarifas de suscripción:

Venezuela: 2 U.T

América Latina, Estados Unidos y Canadá: \$ 25,00

Europa y el resto del mundo € 30,00

* Incluye envío

Favor depositar en la Cuenta Corriente del Banco de Venezuela, N° 01020556530000000534 a nombre de IPC-IVILLAB.

Enviar el comprobante bancario del depósito realizado junto con esta planilla a la siguiente dirección:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
“Andrés Bello”

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

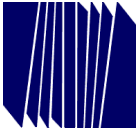
Edificio Histórico, Piso 1, Ofic. 45

Av. Páez, Urb. El Paraíso

Caracas – Venezuela

Teléfono (0212) 451.18.01

Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com / ivillab@est.upel.edu.ve



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DEL DISCURSO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

1. Descripción: Este doctorado se desarrolla dentro de las líneas y políticas del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB). Se fundamenta en el Humanismo y en la Pedagogía crítica y se propone una interpretación de la realidad educativa venezolana, una reflexión acerca de nuestro entorno y de nuestros conocimientos, y una transformación social y educativa, que genere una teorización sobre un aspecto de la realidad cultural y educativa venezolana.
2. Dirigido a: Profesionales con títulos de profesor, licenciado y especialista o magíster en las áreas de lengua, literatura, lectura y escritura. También pueden optar quienes acrediten una educación equivalente o quienes estén en disposición de desarrollar las competencias de entrada requeridas, mediante un plan de formación personalizado.
3. Requisitos de ingreso: Además de las condiciones referidas a las competencias de entrada necesarias, los aspirantes deberán tener el apoyo de tres personas que los conozcan en diferentes ámbitos (personal, profesional e institucional), deberán aprobar un anteproyecto de investigación y una entrevista personal.
4. Líneas de investigación: Ciencias del lenguaje y educación, Desarrollo de competencias para la lengua escrita, Lingüística aplicada, Educación infantil, Enseñanza de la lengua materna, La lengua como diastema, Español de Venezuela, Análisis del discurso, Literatura venezolana, Literatura latinoamericana
5. Régimen de estudios: El doctorado está estructurado en diez semestres. En cada uno, el estudiante podrá cursar un mínimo de seis unidades de crédito y un máximo de doce.
6. Modalidad de estudios: Preferiblemente semipresencial o presencial, dependiendo de la naturaleza de los cursos. En casos de formación personalizada, existe la posibilidad de cursos a distancia.
7. Aspectos financieros: Los aranceles de estudio están supeditados al valor de la unidad tributaria. Cada crédito tiene un valor de tres unidades tributarias.
8. Requisitos de egreso: Aprobar 48 unidades de crédito y la tesis doctoral, demostrar dominio de un idioma extranjero, difundir las experiencias y resultados obtenidos en los cursos del doctorado, mediante ponencias y artículos.
9. Información: César Villegas Santana
pedagogiadeldiscursoupel@gmail.com

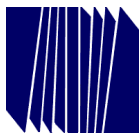
10. Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas, Edificio Histórico, Piso 1, Oficina 45

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

Título que se otorga

Magíster en Lingüística

Presentación General

El Subprograma de Maestría en Lingüística, el más antiguo del país en su género, aspira a continuar con la formación de especialistas de esta disciplina con un amplio dominio de los principales enfoques y métodos de la investigación lingüística para realizar estudios en el área del Español de Venezuela y para aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Objetivos Generales

Aproximar a los estudiantes a los fenómenos lingüísticos con las herramientas teórico-prácticas pertinentes.

Formar investigadores en el área del lenguaje que valoren la variedad venezolana del español.

Aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Perfil del Egresado

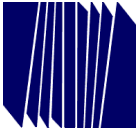
Domina las teorías lingüísticas más importantes, así como también las precarias interdisciplinarias afines a los estudios del lenguaje.

Aplica los métodos de investigación lingüística para el estudio del lenguaje.

Diseña, desarrolla, aplica y válida modelos de análisis lingüísticos.

Evalúa y correlaciona resultados de investigaciones en lingüística áreas afines.

Manifiesta poseer una actitud positiva hacia la investigación y hacia la constante búsqueda del conocimiento.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LITERATURA LATINOAMERICANA

Título que se otorga

Magíster en Literatura Latinoamericana

Presentación General

Este Subprograma ofrece la oportunidad de actualización al docente y al investigador. Para eso, les brinda la ocasión de profundizar en la literatura latinoamericana de los siglos XIX, XX y XXI. Asimismo, busca vincular los estudios de pregrado y de postgrado del estudiante con la labor investigativa desarrollada por el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).

Objetivo General

Formar especialistas críticos con dominio de las principales herramientas teórico-metodológicas de la investigación, lo que permitirá el análisis de los textos representativos de la literatura y la cultura latinoamericanas, en el marco de las tradiciones y debates discursivos que las sustentan y problematizan.

Perfil del Egresado

Conoce los distintos tipos del discurso literario.

Conoce y vincula los procesos culturales latinoamericanos y venezolanos que inciden en la literatura y permiten su conceptualización.

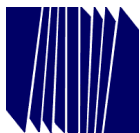
Posee un pensamiento crítico con respecto a las formaciones teóricas, estéticas y discursivas.

Utiliza y domina los principales métodos de análisis de la obra literaria.

Domina los principales métodos de investigación literaria.

Posee una actitud positiva hacia la investigación y hacia la renovación constante del conocimiento.

Diseña y ejecuta proyectos de investigación en las áreas de la Literatura Venezolana y/o Latinoamericana.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

Título que se otorga

Magíster en Lectura y Escritura

Presentación General

La Maestría en Lectura y Escritura pretende continuar con la formación profesional de los docentes en ejercicio, en el área de la lengua escrita, a fin de propiciar la investigación teórico-práctica en este campo.

Objetivo General

Promover las investigaciones en el ámbito de la lengua escrita.

Objetivos Específicos

Formar profesionales especializados en el saber científico y en metodología de la investigación en el área de lectura y escritura.

Propiciar el desarrollo de habilidades para profundizar y generar conocimientos en relación con la lectura y la escritura.

Propiciar la formación de educadores conscientes de la importancia de la lectura y la escritura como procesos indispensables para la transformación del hombre y del contexto histórico social en el que se desenvuelve.

Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones relacionadas con los procesos de comprensión y producción lingüísticas.

Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en las áreas de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.

**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
L+N XXI Diseños, C.A.en Caracas en el mes mayo de 2013
El tiraje fue de 100 ejemplares